DOCUMENT RESUME

ED 296 695 IR 013 248

AUTHOR Coelho, Maria Eduarda Leal
TITLE DIMED 86: Discurso dos Media e Ensino a Distancia = Discours des Media et Enseignement a Distance = Media Speech and Distance Teaching. Papers Presented at a Seminar (21st, Algarve, Portugal, March 10-15, 1986).
INSTITUTION Association Internationale pour la Recherche et la Diffusion des Methodes Audio-visuelles et Structuro-globales, Ghent (Belgium).; Instituto Portugues de Ensino a Distancia, Lisbon (Portugal).
PUB DATE 86
NOTE 482p.
PUB TYPE Collected Works - Conference Proceedings (021) -- Guides - Classroom Use - Guides (For Teachers) (052) -- Reports - Evaluative/Feasibility (142)
LANGUAGE English; French; Portugese

EDRS PRICE MF02 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS *Audiovisual Aids; *Distance Education; *Educational Media; Linguistics; *Multimedia Instruction; Programed Instruction; *Second Language Instruction; *Simulation; Suggestopedia; Video Equipment

ABSTRACT

Presentations at this seminar on distance education focused on the different types of speech in multimedia presentations which contribute to the elaboration (simulated or substituted) of a situation involving different relationships. In addition to opening and closing remarks by Marcel de Greve and a final report by the Scientific Committee of DIMED 86, 24 papers are presented: (1) "Recit Litteraire et Recit Televisuel: Une Concurrence Loyale" (Claude de Greve); (2) "Fiction Audio-Visuelle et Enseignement a Distance" (Luis de Pina); (3) "La Classe de Suggestopedie et les Comportements Non Verbaux des Ensignants" (Maria Clara Ferrao Tavares); (4) "Caractere Conversationnel du Medium Ecrit dans l'Enseignement a Distance" (Alice Gouveia and Edite Ferreira); (5) "La Contraction du Temps" (Rocha Trindade); (6) "Un Laboratoire de Langue des Annees 80" (Arnout Horemans); (7) "Lecture Semiotique d'un Cours Universitaire Televise: Diversite et Complementarite Discursives des Medias en Situation d'Enseignement a Distance" (Renee Legris); (8) "Videogramme Didactique et Operation d'Intellection" (Monique Mahieu); (9) "La Simulation: Un Outil a Integrer dans l'Enseignement" (Louise Sauve); (10) "Des Perceptions Oubliees" (Maria Emilia Ricardo Marques); (11) "Contribution a l'Elaboration d'un Modele de Perception du Discours" (Dulce Rebelo); (12) "Antenne Ouverte: Animation, Imaginaire et Creativite" (Vasco Granja); (13) "Language Teaching by Video: Spontaneous Language at Beginners' Level. Presentation of a Technique for Indirect Elicitation of Language" (Eva dam Jensen); (14) "How Not to Drown the Baby in the Bathwater" (Ashok Kelkar); (15) "Les Materiels Educatifs: Masques d'un Reel Imaginaire (Gabriel La Rocque); (16) "Argumentation et Persuasion" (Max Egly); (17) "Les Systemes Audio-Visuels Interactifs" (Maria Clara Nunes); (18) "Pour un Poetique des Media" Melo e Castro); (19) "Notice Pedagogique--Documents d'Appui" (Paul Lavaud); (20) "Logo: Langage et Philosophie, Role dans le Processus de l'Enseignement-Apprentissage (Candida Moreira); (21) "L'Image au Service de l'Enseignement" (Olga Grabovsky); (22) "A l'Ecoute du Journal Radio. Etude teleologique" (Stanislaw Jakobczyk); (23) "Applied Linguistic Methods for Teaching Sino-Tibetan Boro Mishing, etc., to Non-Speakers" (Pramod Bhattacharya); and (24) "Biocybernetic Approach to the Media Speech in Programmed Teaching" (M. F. Malik). Abstracts of each presentation are provided. (EW)

ED296695

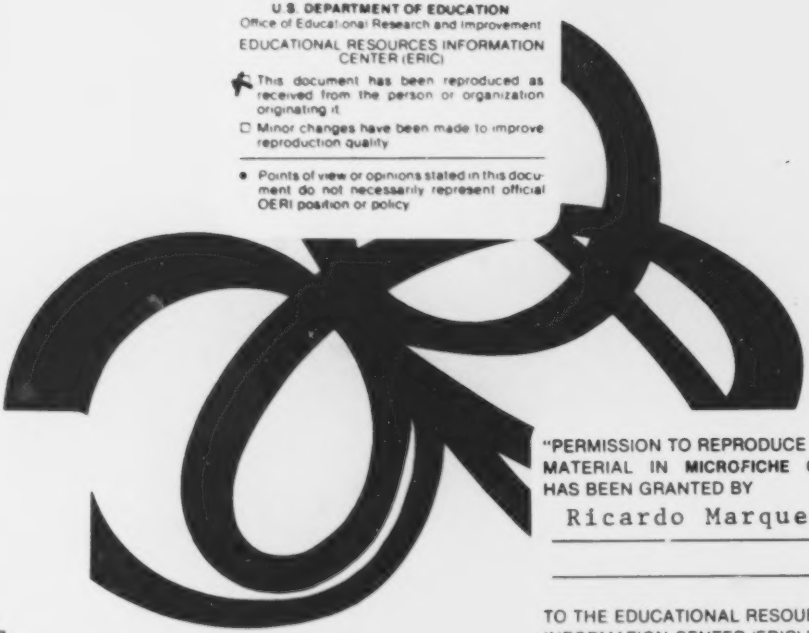
discurso dos media e ensino a distância
discours des médias et enseignement à distance
media speech and distance teaching

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.



"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

Ricardo Marques

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

ALGARVE·PORTUGAL

AIMAV IPED

IR013248

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

DIMED 86

discurso dos media e ensino a distância

discours des media et enseignement à distance

media speech and distance teaching

ACTAS DO COLÓQUIO

Comunicações em Francês e Inglês

Algarve 10 - 15 Março de 1986

INSTITUTO PORTUGUÊS DE ENSINO A DISTÂNCIA

30 3

CAPA DE : MARIA EDUARDA LEAL COELHO

Copyright © **Instituto Português de Ensino a Distância**
Palácio Ceia • Rua da Escola Politécnica, 147
1200 Lisboa

INDEX

Index V

Introdução / Introduction / Introduction XI

Sessão de abertura (alocução de Marcel de Grève) 1

Séance de ouverture (alocution de Marcel de Grève)
Opening session (speech by Marcel de Grève)

Comunicações e resumos de debates

Communications et synthèses des débats
Communications and synthesis of the discussions

1 — Récit littéraire et récit télévisuel: une concurrence loyale 5

Claude de Grève (Bélgica)

2 — Fiction audio-visuelle et enseignement à distance 23

Luís de Pina (Portugal)

3 — La classe de suggestopédie et les comportements non verbaux des enseignants 35

Maria Clara Ferrão Tavares (Portugal)

4 — Caractère conversationnel du médium écrit dans l'enseignement à distance 51

Alice Gouveia / Edite Ferreira (Portugal)

5 – *La contraction du temps* 61

Rocha Trindade (Portugal)

6 – *Un laboratoire de langue des années 80* 73

Arnout Horemans (Bélgica)

7 – *Lecture sémiotique d'un cours universitaire télévisé: diversité et complémentarité des médias en situation d'enseignement à distance* 87

Renée Legris (Canadá)

8 – *Vidéogramme didactique et opération d'intellection* 101

Monique Mahieu (Tunísia)

9 – *La simulation: un outil à intégrer dans l'enseignement* 147

Louise Sauvé (Canadá)

10 – *Des perceptions oubliées* 165

Maria Emília Ricardo Marques (Portugal)

11 – *Contribution à l'élaboration d'un modèle de perception du discours* 185

Dulce Rebelo (Portugal)

12 – *Antenne ouverte: animation, imaginaire et créativité* 197

Vasco Granja (Portugal)

13 – *Language teaching by video: spontaneous language at beginners level. Presentation of a technique for indirect elicitation of language* 201

Eva dam Jensen (Dinamarca)

14 – *How not to drown the baby in the bathwater* 219

Ashok Kelkar (Índia)

15 – *Les matériels éducatifs: masque d'un réel imaginaire* 233

Gabriel La Rocque (Canadá)

16 – *Argumentation et persuasion. La polysémie est-elle soluble dans le totalitarisme?* 247

Max Egly (França)

17 – *Les systèmes audio-visuels interactifs* 287

Maria Clara Nunes (Portugal)

18 – *Pour une poétique des média* 305

Melo e Castro (Portugal)

19 – *Notice pédagogique (documents d'appui)* 311

Paul Lavaud (Bélgica)

20 – *Logo: langage et philosophie, rôle dans le processus de l'enseignement-apprentissage* 321

Cândida Moreira (Portugal)

21 – *L'image au service de l'enseignement* 335

Olga Grabovsky (França)

22 – *A l'écoute du journal radio. Étude téléologique* 347

Stanislaw Jakóbczyk (Polónia)

23 – *Applied linguistic methods for teaching Sino-tibetan Boro mishing, etc., to non-speakers* 355

Pramod Battacharya (Índia)

24 – *Biocybernetic approach to the media speech in programmed teaching* 359

M. F. Malik (Canadá)

Resumos / Résumés / Abstracts

1 – Claude de Grève (Bélgica) 383

2 – Luís de Pina (Portugal) 389

3 – Maria Clara Ferrão Tavares (Portugal) 393

4 – Alice Gouveia / Edite Ferreira (Portugal) 401

5 – Rocha Trindade (Portugal) 405

6 – Arnout Horemans (Bélgica) 407

7 – Renée Legris (Canadá) 409

8 – Monique Mahieu (Tunísia) 413

9 – Louise Sauvé (Canadá) 419

10 – Maria Emília Ricardo Marques (Portugal) 425

11 – Dulce Rebelo (Portugal) 427

12 – Vasco Granja (Portugal) 429

13 – Eva Dam Jensen (Dinamarca) 433

14 – Ashok Kelkar (Índia) 437

15 – Gabriel La Rocque (Canadá) 441

16 – Max Egly (França)

17 – Maria Clara Nunes (Portugal) 443

18 – Melo e Castro (Portugal) 445

19 – Paul Lavaud (Bélgica) 447

20 – Cândida Moreira (Portugal) 451

21 – Olga Grabovsky (França) 455

22 – Stanislaw Jakóbczyk (Polónia) 465

23 – Pramod Battacharya (Índia) 469

24 – M. F. Malik (Canadá) 477

Relatório final da Comissão Científica do DIMED 86 479

Rapport final du Commité Scientifique du DIMED 86
Final report of the Scientific Committee of DIMED 86

Considérations générales
General comments

Sessão de encerramento (alocução de Marcel de Grève) 487

Séance de clôture (alocution de Marcel de Grève)
Final session (speech by Marcel de Grève)

Lista de participantes com comunicações 497

Liste des participants avec des communications
List of participants with communications

9

Esta iniciativa foi apoiada pelos seguintes organismos:

- UNESCO
- Fundação Calouste Gulbenkian
- Instituto Nacional de Investigação Científica e Técnica
- Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica
- Câmara Municipal de Albufeira
- Comissão de Turismo do Algarve
- Banco Pinto & Sotto Mayor
- TAP – Transportes Aéreos Portugueses, E. P.

21º Colóquio
Algarve, 10 - 15 Março 86

21e Colloque
Algarve, 10 - 15 mars 86

21st Seminar
Algarve, 10 - 15 March 86

DIMED 86

DISCURSO DOS MEDIA E ENSINO A DISTÂNCIA

DISCOURS DES MEDIA ET ENSEIGNEMENT A DISTANCE

MEDIA SPEECH AND DISTANCE TEACHING

Presidente / Président / Chairman

A. ROCHA TRINDADE

Conselho Científico
Comité Scientifique
Scientific Committee

A. Kelkar (Poona - Índia)
M. de Grève (Bruxelles)
M. Dieuzeide (Paris)
M. E. Ricardo Marques (Lisboa)
M. Egly (Paris)
M. Têtu (Montréal)

Comissão Organizadora
Comité Organisateur
Administration

A. Gaspar
A. Quataert
M. E. Leal Coelho
J. Nascimento Piedade
M. L. Moura Pires

DISCURSO DOS "MEDIA" E ENSINO A DISTÂNCIA

O Ensino a Distância caracteriza-se pelo uso intensivo e diversificado dos vários "media", podendo até parecer caracterizado – e tal complementaridade é desejável – pelo facto de aqueles surgirem sob a forma de sistema "multi-media", em que cada componente contribui para uma construção que pode simular, ou tentar substituir a situação interactiva presencial.

Porque cada "medium" desempenha uma função precisa nesta construção, consideraram os responsáveis do AIMAV, e mais particularmente os organizadores deste Colóquio que, tendo em vista uma aplicação ao ensino a distância era importante analisar a especificidade de cada tipo de discurso, tal como a do canal e dos suportes que o enformam. O conhecimento "discurso dos media" tal como a sua utilização na prática pedagógica será, portanto, a primeira finalidade do Colóquio.

Para alcançar os objectivos propostos aliar-se-ão, entre outras, a investigação aplicada e a experiência dos profissionais dos "media".

Temas

- Discursos "Media": narração, descrição, mini-dramático, tele-disco, ..., etc.
- Real simulado e documentos autênticos
- Autenticidade, simulação, abstracção e imaginário
- Argumentação e persuasão
- Diversidade e complementaridade discursiva dos "Media" em ensino a distância

DISCOURS DES "MEDIA" ET ENSEIGNEMENT A DISTANCE

L'enseignement à distance est caractérisé par un usage intensif et diversifié des divers "media": en général, il assume même, – et il est souhaitable qu'il en soit ainsi, – une caractéristique "multimédia", où chaque composante contribue à la construction (simulée ou substituée) d'une situation relationelle.

Chacun des "media" impliqués jouant une fonction précise dans cette construction, il est apparu aux responsables de l'AIMAV, et plus particulièrement aux organisateurs de ce colloque, qu'il importait, en vue d'une application à l'enseignement à distance, d'analyser la spécificité de chaque type de discours ainsi que des canal-supports qui lui sont associés. La connaissance du "discours des media" et son réinvestissement dans la pratique pédagogique, sera donc le but final du colloque.

Pour y parvenir, il sera fait appel à la réflexion théorique et à l'expérience de professionnels des "media", parmi d'autres.

Thèmes

- Discours "Media": narration, description, minidramatique, video-clips, ..., etc.
- La simulation du réel et les documents authentiques
- L'authentique, le simulé, l'abstrait et l'imaginaire
- Argumentation et persuasion
- Diversité et complementarité discursive des "Media" en situation d'enseignement à distance

MEDIA SPEECH AND DISTANCE TEACHING

Distance teaching is characterized by an intensive and varied use of several 'media'; it assumes generally, and hopefully has, a multimedia feature, in which every component contributes to the elaboration (simulated or substituted) of a situation involving different relationships.

Considering that every 'media' implied plays a specific role in such elaboration, the persons responsible for AIMAV, more exactly those who organized the conference, thought, considering the adaptation to a distance teaching, that it would be important to analyse how specific each type of speech is, as well as the support channels associated with it. To know the 'media' is thus the main objective of this conference.

In order to achieve this goal we shall apply to a theoretical thinking and to the experience of experts in 'media', among others.

Themes

- Discourse through media: narration, description, playlets, video-clips, ..., etc.
- Simulated reality and authentic documents
- Authenticity, simulation, abstraction and imagination
- Discussion and persuasion
- Diversity and complementarity of media speech in distance education

SESSÃO DE ABERTURA
SEANCE DE OUVERTURE
OPENING SESSION

Mesdames, Messieurs et très chers collègues et amis. Ceci est une date historique; et j'oserai même dire que cette date est triplement historique ; pour l'AIMAV, d'abord; probablement pour le Portugal et certainement pour l'Europe.

Tout à l'heure débutera le 21e Colloque de l'AIMAV, cela signifie que tout à l'heure l'AIMAV atteindra l'âge adulte. Lorsqu'on sait combien de difficultés jonchent la route de tous les organismes scientifiques, on conviendra que, voilà un beau succès. Les problèmes n'ont pas manqué et, comme toujours, en premier lieu, les problèmes financiers. Sans entrées financières, sans infrastructures logistiques qui lui soient propres, l'AIMAV a pu, depuis 1965, braver tous les écueils, vaincre tous les découragements pour rester fidèle à sa vocation. Cette persévérance est dûe en ordre principal, au dévouement et à l'enthousiasme de bon nombre de ses membres, pas de tous, mais de ceux qui n'ont pas lésiné sur les dépenses d'énergie au profit de la communication entre les individus et entre les peuples.

Je m'en voudrais toutefois de ne pas insister, ici, sur le fait que les succès de l'AIMAV, parmi lesquels je range en premier lieu la confiance qui lui est accordée par beaucoup de chercheurs, ces succès sont également dûs, en grande

partie, au soutien que lui accorde mon université, l'Université de Gand qui en est l'institution d'accueil.

En raison du développement des activités de l'AIMAV et du raffermissement de la philosophie humaniste qui le soutient il a bien fallu adapter notre apparence extérieure, tout en restant fidèle à notre identité. C'est dans cet esprit que le Conseil d'Administration de l'AIMAV, organe suprême de notre association, a décidé, en la réunion qui a eu lieu à Bruxelles en août 1984 de suivre l'avis de l'Assemblée Générale qui, depuis plusieurs années déjà, avait opté en faveur d'une modification de la raison sociale. Ainsi, d'Association Internationale pour la Recherche et la Diffusion des Méthodes Audiovisuelles Structuro-gobales, l'AIMAV, est-elle devenue l'Association Internationale pour le Développement de la Communication Interculturelle.

Il s'ensuit que la vocation de l'AIMAV est en train de s'étendre, puisque l'AIMAV est sur la voie de dépassement du stade de simple espace de réflexion pour devenir également un espace d'action. Je vous donnerai pour preuve, outre le présent colloque qui combinera la pratique à la réflexion théorique, la mise en œuvre d'un projet de complément audiovisuel à un cours de russe pour étrangers, entreprise confiée à l'initiative de notre vice-président, professeur de la City University de New York. A ce projet collaboreront, d'ailleurs, deux membres éminents de l'AIMAV, le Président de ce Colloque, Armando Rocha Trindade et Madame Olga Grabovsky, ici présents.

Il n'est pas sans importance non plus que ce 21^{e} colloque de l'AIMAV soit, que je sache, le premier qu'une organisation non-gouvernementale tienne au Portugal depuis que ce pays a rejoint officiellement la Communauté Economique Européenne. Ce deuxième fait historique, lui aussi, m'apparaît être du meilleur augure pour la participation active du Portugal à la construction de l'Europe.

Et peut-être n'est-il pas, non plus, indifférent à cet égard que l'AIMAV précisément entretienne le meilleur rapport avec la Commission des Communautés Européennes comme d'ailleurs avec le Conseil de l'Europe.

S'agissant précisément de l'Europe, il ne sera plus inutile de rappeler que l'Union Européenne n'est pas une donnée factuelle ni historique, ni même une option prise, mais bien plutôt une option toujours, encore toujours, à prendre, et

que cette option a des implications éducatives, tout autant que politiques et économiques, mais un champ de recherche visant aussi une coopération technologique, culturelle et éducative. L'Europe ne se fera pas sans que soit réalisé un imaginaire collectif européen. Cet imaginaire collectif devrait également comprendre les sciences, c'est-à-dire des connaissances scientifiques théoriques et pratiques, il est clair que seule une utilisation adéquate des médias pourra contribuer à l'élaborer. Or l'ensemble image – son est devenu pour les générations nouvelles presque un sixième sens, un moyen naturel de perception, de connaissance. Si l'on peut parfois en contester la valeur, l'on ne peut nier l'omniprésence des médias dans l'univers des apprenants, apprenants jeunes ou adultes. Il s'agit bien, comme dit le rapport de 1970 "d'un prodigieux instrument de diffusion des connaissances et des arts" .

L'apparition des nouveaux médias a provoqué l'émergence d'une culture nouvelle, l'audiovisuel contribuant à la diffusion de nouvelles valeurs et de nouveaux modèles de comportement. L'audiovisuel a donc une fonction de socialisation, même si cette fonction apparaît comme diffuse. Il s'ensuit que les décideurs politiques, mais non moins les responsables de l'éducation, ont tout intérêt à suivre de près le développement de l'audiovisuel. Car nous ne savons que trop bien que l'audiovisuel peut être la meilleure ou la pire des choses. Il peut stimuler la convergence, comme il peut être à l'origine de divergences et d'éclatements. Il peut aussi, ne l'oublions pas, contribuer au façonnage des modes à penser. Le problème est d'autant plus complexe que l'audiovisuel se caractérise le plus souvent comme une entreprise multimédiatique. En outre, l'arrivée des nouveaux médias, qu'ils agissent d'outils comme la vidéocassette ou le magnétoscope ou de moyens de transmission comme le câble ou satéllite lancent un défi aux sociétés. Il s'ensuit que de simple moyen d'information, l'audiovisuel est appellé à se transformer en moyen d'éducation. Encore faut-il que ce nouveau moyen, que ce nouvel outil, soit convenablement structuré et dirigé en fonction des besoins réels des apprenants, car l'information non controlée et réduite à elle-même peut rapidement être utilisée dans un but contraire, qui n'est autre que la désinformation.

Parmi les droits des individus qui vivent dans nos pays démocratiques, il y a le droit à l'éducation, mais, ce droit, il ne suffit pas de le proclamer. L'Europe et chaque pays de cette Europe se doivent de se doter des moyens de le satisfaire. C'est ce qu'ont bien compris la direction, les chercheurs et les enseignants de l'IPED, Instituto Português de Ensino a Distância, qui a bien voulu organiser le présent colloque, lequel dans l'esprit de ses promoteurs et organisateurs permettra de soumettre la spécificité du discours mediatisé à une analyse approfondie et prospective.

Ladies and gentlemen for all the reasons I just mentioned, I do hope that your work at this 21st AIMAV Seminar will be successful. The audiovisual communication is generally a multi-media feature we have considered at AIMAV and at IPED. The time has come to analize how specific each type of discourse is. Thus our main objective is to know the specificity of each channel of the whole educational tour called media and once more it has been proved that the members of this group and those of AIMAV are prospective intellectuals.

Mesdames, Messieurs je ne saurais terminer sans adresser mes brefs remerciements à l'IPED, remerciements soulignés d'ailleurs avec éclat: mes remerciements au Président de l'IPED, le Professeur Armando Rocha Trindade, au Directeur du Comité Scientifique de Dimed 86, le Professeur Maria Emília Ricardo Marques, à tous leurs collaborateurs et aux membres du personnel administratif de l'IPED, qui, tous, se sont dépensés sans compter pour que ce Colloque puisse devenir une réussite. Ces remerciements, je les présente, bien sûr, en mon nom personnel, mais non moins en celui du Conseil d'Administration et de tous les membres de l'AIMAV. Comme de coutume, je cède pour la durée du colloque la présidence de l'AIMAV au Président du Colloque.

CLAUDE DE GREVE

Bélgica

Récit littéraire et récit télévisuel: une concurrence loyale

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme dans l'apprentissage de la langue dite maternelle, arrive un moment, – dont la place au sein du cursus peut être discutée, mais ce ne sera pas l'objet essentiel de notre propos, – où le recours au texte littéraire par l'apprenant devient sinon nécessaire du moins souhaitable à côté d'un contact purement fonctionnel. Sans tomber dans la dichotomie qui séparerait la langue comme outil fonctionnel et la langue comme objet culturel, dichotomie dénoncée par exemple par le linguiste appliqué français Daniel Coste[1], on peut avancer que les textes littéraires constituent des véhicules privilégiés, en tant qu'œuvres d'art, de l'image d'un pays. Ils participent en effet du langage, non seulement comme moyens d'information et de communication mais comme objets esthétiques invitant à se demander "comment ils sont faits", pour reprendre la distinction qu'effectue Umberto Eco, dans **La structure absente**[2], entre message informatif et message littéraire. Or, il se trouve que la plupart des textes littéraires utilisés sont des récits plus aptes que d'autres à être mémorisés. Ce sont cependant des récits distincts des récits pratiques ou didactiques par un degré d'élaboration plus élevé du point de vue de la langue, – où s'introduit le connotatif, – du point de vue de la "fiction" ou "histoire" ou encore "récit raconté" et de la "narration ou "récit racontant"[3]. Le récit littéraire peut tenir lieu de support de l'apprentissage dans un enseignement à distance à domicile dans la mesure où sont proposées à l'apprenant des collections de

textes qui tiennent compte à la fois de son niveau, de son âge et de ses besoins langagiers, instruments de travail sur lesquels je reviendrai.

Toutefois, l'apprentissage de la littérature ou, à travers la littérature et même le récit, d'une langue, requiert un décodage personnel, un décryptage qui ne peut être soutenu qu'à doses modérées, ou à petites doses selon les cas.

Aussi bien, ne pourrait-on pas envisager que le récit littéraire soit relayé, sans être éclipsé, par un type de récit qui, *a priori*, se laisse décrypter plus facilement en tant que tel, grâce à l'image animée: le récit filmique et, dans le contexte d'un enseignement à distance, le récit télévisuel? Ce, d'autant que, ces dernières années, comme le faisait observer Louis Porcher en 1981, "la radio, la télévision, et dans une certaine mesure, le cinéma sont très présents dans le domaine concret de la didactique des langues. Les programmes abondent, en divers lieux de la planète"[4]; et que, plus généralement, comme l'écrit Max Egly en 1984, dans son livre sur la télévision didactique, "la puissance de la télévision est telle que, pendant ces trente dernières années, sa collaboration avec la pédagogie n'a cessé de se développer"[5]; d'autant que nos enfants et nos jeunes gens de 1986 ont été pour la plupart nourris d'images télévisuelles dès le berceau, en particulier de films, issus du cinéma ou conçus pour la télévision; d'autant que, comme le montre encore Louis Porcher, la télévision est "vécue comme le medium des medias, instrument de synthèse à partir duquel, par conséquent, tout est possible"[6], surtout bien sûr avec le développement des magnétoscopes et des vidéocassettes.

J'évoquerai, en passant rapidement sur des aspects matériels connus de tous, les conditions, encore limitées mais prometteuses en 1986, de l'utilisation de récits littéraires et surtout de récits télévisuels ou de récits filmiques télévisés dans le contexte de l'enseignement à distance et je m'interrogerai surtout sur les avantages que les apprenants et même les enseignants, en vue de leur formation, pourraient retirer de ces deux supports, considérés comme complémentaires, le travail sur le récit littéraire venant contrebalancer le risque de voracité télévisuelle. J'essaierai de montrer dans quelle mesure la complémentarité de ces supports pourrait permettre de concilier ce que Claude Brémond, et après lui Michel Tardy, dans **Le professeur et les images**[7], a appelé "valeurs de tension" et "valeurs de détente", toutes deux nécessaires à un apprentissage fructueux[8].

Comme on le sait, comme il l'a été rappelé au colloque organisé par l'IPED à Lisbonne en 1982 ou par Max Egly en 1984[9], l'utilisation de la télévision dans l'enseignement n'en est encore qu'au début de sa carrière et est subordonnée à des conditions de production de réception et d'encadrement plus contraignantes que celles de l'utilisation du texte littéraire.

Si, plus précisément, la collaboration entre l'utilisation du récit littéraire et celle du récit filmique (cinématographique et télévisuel) a commencé à se réaliser dans l'enseignement dispensé en classe où seule l'intervention du téléviseur ressortit à l'enseignement à distance, cette collaboration demeure hypothétique dans le contexte de l'enseignement à domicile qui pourtant répond à une demande accrue.

En France par exemple où de nombreux collèges et lycées sont maintenant équipés de moniteurs ou de récepteurs de télévision et de magnétoscopes, il n'est plus rare de voir un professeur de littérature ou de langue projeter un récit filmique qu'il a enregistré sur vidéo-cassette et qui est en rapport avec son programme ou de capter un film transmis par la télévision publique. Le plus souvent cependant, il s'agit de films de cinéma, soit des adaptations de romans célèbres étudiés en classe, – les titres sont nombreux, – soit des récits qui illustrent certains aspects de la civilisation liés à la langue étudiée: tel professeur de latin, par exemple, a pu projeter **Spartacus** de Stanley Kubrick à ses élèves.

Je n'épiloguerai pas ici sur les inconvénients du passage d'un film conçu pour grand écran sur le petit écran, avec les réductions ou les troncations spatiales qui en résultent, même si les codes sont similaires. L'enseignant, ajouterai-je seulement, a aussi de plus en plus à sa disposition, grâce aux progrès de l'électronique et de l'esthétique télévisuelle, des récits filmiques conçus par et pour la télévision, que ce soient des adaptations, – en France, celles de récits comme **Le Curé de Tours** de Balzac, au Canada, celle de **L'Odyssée** qui, selon André Mareuil[10], aurait contribué à renouveler entièrement ce récit, en Angleterre, toute une série d'adaptations de romans anglais et étrangers produites par la BBC depuis 1951; que ce soient des récits télévisuels autonomes qui pourraient être utilisés comme "documents authentiques", articulant faits langagiers et faits de civilisation. Grâce donc aux progrès de l'équipement des établissements en magnétoscopes et en vidéo-cassettes, un enseignant peut pallier les carences de la

télévision éducative, aux horaires trop stricts et trop réduits pour être regardée en classe.

Si la collaboration entre l'utilisation du récit littéraire et celle du récit filmique est possible en classe, elle demeure plus hypothétique, en tout cas plus rare, dans l'enseignement à domicile. Max Egly ne cite guère que l'Open University en Grande-Bretagne qui mette la télévision, ici télévision éducative et non de masse, au service de la littérature, des œuvres de Shakespeare par exemple[11].

Il faudrait imaginer que les centres de télé-enseignement, universitaires ou autres, mettent à la disposition de leurs inscrits des magnétoscopes et des vidéo-cassettes, ces inscrits devant eux-mêmes posséder un téléviseur à domicile. Il faudrait trouver des films en rapport avec le programme de littérature ou de langue étudié, pour que la confrontation entre texte littéraire et texte filmique ait un sens. Il convient déjà, dans le cas d'un apprentissage des langues, de graduer la difficulté des textes eux-mêmes, lus à domicile et, le cas échéant, de proposer aux apprenants des collections de récits adaptés à leur âge et/ou à leur niveau.

Ainsi des adaptations comme celles des **Longman simplified English Series**[12] ou comme celles de la collection belge **Voix françaises**, destinée à des néerlandophones[13], loin de détourner les élèves des textes originaux, les ont incités plutôt ensuite à se les procurer dans leur intégralité[14], après leur avoir permis, au stade de l'apprentissage, une lecture aisée, sans recours constant et rebutant au dictionnaire. Ce type de collections qui fait appel à la compréhension écrite et propose des exercices écrits et oraux est très utilisé dans les classes; il pourrait l'être à domicile, complété de récits filmiques qui, eux, font appel à la compréhension orale.

Bien entendu, plus que pour l'apprentissage en classe, se pose pour l'apprentissage à domicile le problème de l'échange entre apprenants et enseignants afin que la collaboration que j'évoque ne se limite pas à la seule compréhension, même si elle est écrite et orale. Or, de ce point de vue, peut-être peut-on bien augurer comme Max Egly, des progrès accomplis par l'Open University et par l'IPED qui ont mis au point "divers procédés d'interrogation et de contrôle à distance"[15].

Cet apprentissage en classe ou à domicile en fonction des programmes

scolaires, universitaires ou autres, peut se compléter par la lecture et la vision personnelles d'autres récits littéraires ou télévisuels, ce qui vaut aussi pour les enseignants. François Porcher constate que "le rôle le plus profond de la télévision s'inscrit actuellement dans le domaine de la formation des enseignants ou des formateurs en général"[16], les établissements de formation, – au moins eux, – étant aptes à acquérir le matériel nécessaire. Michel Tardy va plus loin qui dit: "La salle de classe apparaît désormais comme une institution lilliputienne et l'on vient à se demander si, actuellement, la meilleure façon pour un professeur de préparer sa classe ne serait pas d'aller au cinéma et de regarder les programmes de la télévision"[17], lui-même prônant les films de fiction et déplorant qu'on préférât à ceux-ci, à l'époque ou il écrit, en 1973, les films documentaires. Ainsi, constatait-il plaisamment, entre **Le monde du silence**, documentaire du commandant Cousteau sur les profondeurs sous-marines et le célèbre western **Le train sifflera trois fois**, le choix des pédagogues allait vers le premier: "Le résultat du référendum ne fait pas de doute: au box-office pédagogique, Jojo le mérou l'emporte sur Grace Kelly"[18]. Mais je ne vais pas revenir sur les réticences encore souvent opposés par les pédagogues et même par certains stagiaires de langue à "l'aspect spectacle de la télévision": de nombreux ouvrages et articles font état, outre celui de Michel Tardy, de cette culpabilisation du plaisir visuel[19] dans certains pays comme la France et même en partie les Etats-Unis et le Canada. Cet appel du Canadien André Mareuil est éloquent:

> *La Franche-Comté, la génétique des haploïdes, les chemins de fer en Europe, méritent vraisemblablement d'être vus. Mais La Chartreuse de Parme, Les fraises sauvages, Le fleuve, Hamlet, la Jeanne d'Arc de Bresson, Les temps modernes, les meilleures émissions de Santelli, cent autres.! Ils sont dans des magasins, tournant le dos à la vie, comme tous ces livres dans les bibliothèques dont parlait Valéry. Quel ministre épris de narration et cinéphile, quel recteur, osera lancer l'expérience? Il lui faudra vaincre des réticences. Et pourtant, quelle ouverture sur le monde, quelle explication de l'homme, et – par cette voie aussi – quelle introduction aux livres. Car le professeur de français devrait être le meneur de jeu*[20].

Ou tout autre professeur de langue ou de littérature .... A. Mareuil suggère déjà ici une forme de collaboration possible entre l'utilisation du récit filmique et celle du récit littéraire. On peut en envisager bien d'autres et tirer bien des partis de ces collaborations.

Je ne vais pas m'attarder sur le caractère "motivant" de la lecture de récits littéraires et surtout, – du moins dans l'apprentissage des langues étrangères, – de la vision de récits filmiques: cela a été suffisamment démontré dans chacun des cas[21]. J'insisterai plutôt donc, eu égard à ce caractère "motivant", sur les avantages qui peuvent ou qui pourraient résulter d'une collaboration ou d'une "concurrence loyale" entre ces deux moyens d'apprentissage.

Ces avantages sont fondés en l'occurrence sur les liens privilégiés qu'entretiennent récit écrit et récit filmique en général, sur la rencontre progressive du cinéma et de la narrativité qu'ont suffisamment décrite et analysée les sémioticiens du cinéma, tels Christian Metz en France[22] ou Iouri Lotman en URSS[23]. Les deux types de récits, indépendamment des supports matériels qui les actualisent et des codes spécifiques à ces supports, s'apparentent en effet par leur fonctionnement en tant que formes du récit, ce fonctionnement impliquant le mouvement, une progression selon un enchaînement de séquences, la participation de personnages à cet enchaînement, la production d'une durée. Et même le film le moins artistique présente avec le récit littéraire un point commun: son caractère polysémique. "Le film d'aujourd'hui, rappelle Iouri Lotman par exemple, incorpore des messages musicaux, un accroissement des liens extra-textuels qui branchent sur lui des structures de sens très variées"[24] C'est paradoxalement une raison de les rapprocher: le récit littéraire par son ambiguïté, par sa plurivocité foncière et le récit filmique par son caractère multicodique suscitent la réflexion, en particulier sur le fonctionnement du récit, indépendamment des codes utilisés. Le film à visée esthétique travaille sur un multicodisme déjà existant.

Adaptations et récits conçus pour le cinéma et/ou pour la télévision et récits littéraires peuvent donner lieu à des exercices similaires, en fonction des éléments constitutifs de tout récit: le narré et sa narration, le dialogue, le personnage, la description, la temporalité, le référent socio-culturel.

Bien entendu, dans l'enseignement des langues étrangères ou de la langue dite maternelle elle-même à travers le récit littéraire et le récit filmique, on peut estimer que l'objectif prioritaire est le perfectionnement de la connaissance de la langue, de sa diversité de registres, de ses virtualités esthétiques, l'analyse du fonctionnement du récit en tant que tel demeurant réservé à des apprenants qui maîtrisent cette langue (dans les dernières classes du secondaire ou à l'université).

Or, la lecture d'un récit littéraire, intégral ou adapté, et la vision d'un récit télévisuel ou télévisé peuvent conduire d'abord à deux activités simples: raconter l'histoire et reproduire les échanges langagiers rapportés dans ces récits, le langage iconique pouvant alors devenir, selon René Laborderie, "l'occasion d'augmentation de signes verbaux" chez l'apprenant(25).

Lorsqu'il raconte, l'apprenant réactualise le récit au moyen de verbes d'action, le situe dans des lieux et, ce faisant, le découpe en séquences. S'il est capable d'une analyse plus élaborée, il peut être amené à montrer par quels moyens différents le récit littéraire et le récit filmique contribuent à rendre les mêmes types de syntaxe narrative: purement chronologiques ou logiques. On peut ainsi demander à l'apprenant comment se séparent et/ou s'articulent les séquences dans l'agencement du récit littéraire et dans le montage du récit filmique qui recourt à des procédés spécifiques bien connus des spécialistes mais dont les apprenants peuvent ainsi mieux prendre conscience, distinguant deux types d'écriture(26).

On peut, dans les deux cas, et ici, c'est plutôt mettre en évidence la parenté des deux discours, faire repartir les séquences en séquences fonctionnelles, indispensables à la compréhension du récit, et en séquences qualificatives qui fournissent des informations secondaires ou contribuent à des effets narratifs de retardement, de suspens.

Dans un enseignement esthétique proprement dit, une étude de l'articulation d'unités plus petites, – les plans dans le récit filmique, les phrases dans le récit littéraire, – permet à l'apprenant de mesurer plutôt la spécificité des deux discours: le rôle d'éléments extra-linguistiques dans l'articulation des plans au cinéma et à la télévision, des gestes, des déplacements, des regards; l'expression de la simultanéité que l'image est naturellement apte à produire, même si elle se

réfère à des lieux différents (par exemple deux pièces d'une même maison, comme dans **Psychose** d'Alfred Hitchcock), tandis que le langage littéraire ne peut la traduire que par la succession de phrases séparées par des locutions temporelles conventionnelles comme "en même temps que", au moment où", etc., ou par entrelacement (comme chez Flaubert, dans la séquence des comices agricoles de **Madame Bovary**, les effets de simultanéité se doublant d'effets d'humour).

De la même façon, l'expression des échanges langagiers dans les deux types de récits relève de procédés à la fois semblables et différents, mais permettent d'abord à l'apprenant d'enrichir ou d'entretenir complémentairement sa compétence écrite et sa compétence orale, avant même toute analyse technique.

Dans le cas d'une adaptation, la confrontation permet une mémorisation plus grande. La mise en situation par l'image, les éléments extra-linguisqtiques du dialogue filmé aident l'apprenant à comprendre le dialogue littéraire adapté même si le dialogue filmique constitue une synthèse à cet égard, Francis Vanoye a pu proposer de faire comparer **Une partie de campagne** de Maupassant et son adaptation par le cinéaste Renoir[27].

Si le film étudié n'est pas une adaptation, on peut faire reproduire à l'apprenant tel ou tel dialogue, – plus particulièrement sur un sujet trouvé dans un récit littéraire lu à domicile.

Certains enseignants tels Jean-Jacques Brunn et Thierry Lancien en France proposent des exercices sur une variante particulière du dialogue: l'échange téléphonique[28]. Celui-ci est fréquent effectivement dans les films modernes mais aussi dans des récits, nouvelles ou romans, par exemple dans **La Garden-Party** de Katherine Mansfield dès 1922 et dans de nombreux romans modernes: songeons au **Rêve américain** de Norman Mailer. D'un point de vue linguistique, la collaboration entre récit filmique et récit littéraire peut montrer à l'apprenant comment téléphoner et comment transcrire une conversation téléphonique, dans une lettre par exemple; elle le fait travailler sur le style direct et le style indirect.

Dans tous les cas, on peut faire résumer le contenu des dialogues, faire rappeler qui parle, à qui ...

A un niveau d'études plus élaboré, on peut ici aussi procéder à une analyse esthétique comparative qui montre comment s'insère le dialogue dans la narration

(sa place, ses proportions, l'événement qui le génère ou qu'il génère), dans le discours du narrateur (avec des mots introducteurs dans le récit littéraire, mais d'autres procédés dans le récit filmique, comme le changement de plans, le passage vers le gros plan étant plus fréquent à la télévision qu'au cinéma, polarisant simplement l'attention sur les gestes, la mimique du personnage donc sur ce qu'il dit, ce à quoi se prête le petit écran).

Précisément, s'il est des personnages que l'on retient, ce "on" désignant surtout les enfants et les adolescents, ce sont les personnages vus à la télévision, que ce soit dans des reprises de films de cinéma (adaptations ou non), ou dans des téléfilms (adaptations ou non). Mais ici l'étude d'une adaptation rend particulièrement perceptibles les différences d'actualisation du personnage, les différences dans la manière dont l'imaginaire est sollicité chez le lecteur et chez le spectateur. Du personnage dont le signifiant est un ensemble de mots, – depuis son nom jusqu'à ses portraits par le narrateur en passant par les mots qui désignent ses actes, rapportent ses paroles, ou celles des autres sur lui, – on arrive à un personnage dont le signifiant est un acteur, à la fois personne vivante et image (le maquillage, la coiffure, le vêtement, etc. aidant). Comme l'ont souligné Iouri Lotman et d'autres "il est à la fois l'interprète de ce rôle et un certain mythe cinématographique"[29]. Son physique s'impose, naturel ou arrangé, et ainsi le lecteur du **Curé de Tours** de Balzac ne pourra s'empêcher, après en avoir vu l'adaptation télévisuelle, de se représenter le curé sous les traits de Jean Carmet, tout comme, pendant une partie du XX^{ème} siècle, on vit Anna Karénine à travers Greta Garbo.

Récit littéraire et récit filmique pourraient se compléter en ce sens qu'on pourrait faire décrire aux apprenants les gestes, les regards, les déplacements des personnages vus sur le petit écran à l'aide d'un bagage linguistique enrichi par la lecture. A un niveau plus élevé, il est aussi loisible de faire comparer les modes de caractérisation spécifiques à l'un et l'autre discours.

Les lieux et leur description dans les deux types de récits sollicitent souvent l'apprenant et permettent, selon les niveaux et les objectifs de l'apprentissage, diverses sortes d'exercices.

On peut faire faire l'inventaire des lieux; on peut, en faisant décrire les déplacements des personnages dans un film, permettre la mémorisation de formules apprises auparavant et entretenues ou augmentées par la lecture de textes littéraires: "il se rend à", "elle quitte ...", "elle longe", etc. On peut faire mettre à jour par l'apprenant la répartition des lieux, leurs fonctions.

Dans le contexte d'un enseignement de la littérature ou du cinéma, on peut, ici aussi, initier les apprenants à la spécificité des deux langages dans ce domaine. C'est ainsi que l'image, étant descriptive en tant que telle, – elle présente les détails dans leur simultanéité, – les effets de description proprement dits du récit filmique proviennent d'autres procédés: la durée du plan, la multiplicité des plans sur le même objet; certains mouvements de camera (travelling, panoramique, etc.), des procédés de combinaison entre l'image, le bruit et la musique. On peut faire comparer les fonctions des descriptions à l'intérieur des récits, fonctions que Francis Vanoye classe en fonction décorative ou esthétique, fonction d'attestation du réel, fonction dilatoire; on peut solliciter toutes sortes de commentaires sur le choix des éléments à l'exclusion d'autres, sur leur agencement, leur qualification. Dans le cas d'adaptations, la mise en évidence de certains objets ou de certaines couleurs attire l'attention sur leur signification voire sur leur symbolisme dans le récit adapté, le film aidant à lire le livre. Ainsi, mes étudiants, avec qui j'étudiais **La mort à Venise** de Thomas Mann et auxquels j'avais demandé de regarder l'adaptation de Visconti, transmise à la télévision, avaient été frappés par le rôle accordé à la fin du film à un objet qui peut passer inaperçu à la lecture du livre: un appareil photographique, isolé sur la plage du Lido, au moment où le héros du récit, l'artiste amoureux, agonise tandis que son bien-aimé contemple la mer ...

Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue, l'étude de la temporalité interne au récit ne peut prendre en compte que le temps de la fiction: c'est-à-dire la chronologie et la durée auwquelles se réfère le récit raconté. De ce point de vue, le récit littéraire fournit des notations temporelles telles que "peu de temps après", "plus tard", "en même temps" que le récit filmique transpose autrement: par le montage, le jour ou la nuit à l'image, la présence de pendules ou d'horloges dans les plans, les intertitres, la voix off, les dialogues. On peut donc faire reconstituer

à l'apprennat la chronologie d'un récit filmique et par là vérifier ou lui faire vérifier des connaissances acquises ou entretenues par la lecture.

L'étude des jeux sur la narration ou récit racontant relève plus de la critique ou de la sémiologie et permet plutôt de comparer les virtualités des deux écritures, le récit littéraire offrant cette fois plus de souplesse que le récit filmique dont la durée est soumise à un temps de projection maximal et qui ne peut multiplier les anachronies, analepses ou prolepses.

Quant à la troisième dimension du récit, le temps de la production, il influe dans les deux cas sur le choix des thèmes traités, du genre et des procédés utilisés, un récit filmique se révélant plus marqué dans ses techniques par l'époque de production, eu égard à son multicodisme[30].

Enfin, en relation cette fois avec le temps historique et l'espace géographique de référence, le récit filmique peut devenir aussi selon l'expression de René Laborderie, un moyen privilégié de "fixation du référentiel"[31]. S'y articulent d'une façon particulièrement claire éléments linguistiques et éléments socio-culturels. L'adaptation d'un récit littéraire possède alors un pouvoir de fixation puissant pour tout ce qui est immédiatement signifiant: costumes, décors, objets. Le récit filmique met concrètement l'apprenant en présence de ce que le récit littéraire décrit: contexte politique et social, logements, repas, etc. Brunn et Lancien suggèrent aussi à propos des films narratifs l'étude de certains stéréotypes (soirée mondaine, restaurant, résidence secondaire, etc.) afin d'amener l'apprenant à inscrire le cliché dans le référentiel; ou l'étude comparé des milieux socio-culturels évoqués dans plusieurs films d'un même réalisateur. On pourrait y ajouter l'étude comparative d'un récit littéraire et d'un récit filmique renvoyant à la même époque, en dehors de toute adaptation, et plus particulièrement à l'époque de l'apprenant.

En fin de compte, le confrontation entre récit littéraire et récit filmique ne permet-elle pas à l'apprenant de communiquer avec autrui, en conciliant l'utile et l'agréable?

NOTES

(1) "Enseigner et apprendre le français: par de-là le culturel et le fonctionnel", dans André Reboullet (éd.), **Une langue: le français aujourd'hui dans le monde** (Paris, Hachette, 1976), pp. 162-201.

(2) Voir trad. fr., Paris, Mercure de France, 1972, p. 126.

(3) Selon la distinction de plusieurs narratologues, tels Claude Brémond, dans **Logique du récit** (Paris, Seuil, 1973) et Maurice Jean Lefebve, dans **Structure du discours de la poésie et du récit** (Neuchâtel, La Baconnière, 1971).

(4) "Pertinence et limites d'une approche multimedia", dans Charles de Margerie, Louis Porcher, **Des media dans les cours de langues** (Paris, 1981), p. 11.

(5) **Télévision didactique**. Entre le kitsch et les systèmes du troisième type. Paris, Edillig, 1984, coll. Médiathèque, p. 24.

(6) "La télévision", dans **Des media** ... (ouv. cité), p. 95.

(7) Essai sur l'initiation aux messages audio-visuels. Paris, P.U.F., 1973.

(8) Id., p. 128.

(9) Voir **Comunicação de massas e ensino a distância** – Actas da Conferência Internacional e Seminário, Instituto Português de Ensino a Distância, Ministério da Educação, Lisbonne, 1982 et Max Egly, ouv. cité.

(10) Voir **L'enseignement du français à l'ère des media**, Paris, P.U.F., 1978, p. 143.

(11) Ouv. cité.

(12) La collection comprend des textes où sont simplifiés le vocabulaire et, si besoin est, les structures grammaticales. Ces textes sont abrégés lorsqu'il s'agit de longs romans comme **Jane Eyre** ou **Orgueil et Préjugé**.

(13) Plutôt que de simplifier la langue, les volumes de cette collection procèdent par la suppression des pages qui ne sont pas vraiment nécessaires à la progression du récit, le vocabulaire difficile ou peu usuel étant expliqué dans des notes subpaginales. On peut citer des titres comme **Maigret à l'école** de Georges Simenon et **Chiens perdus sans colliers** de Gilbert Cesbron.

(14) Voir par exemple sur ce problème de l'adaptation des textes littéraires, Léon Verlée, **Enseignement des langues et information culturelle** (Bruxelles, Labor et Paris, Nathan, 1973, "Langues et culture"), pp. 85-86.

(15) Ouv. cité, p. 47.

(16) Ouv. cité, p. 101.

(17) Ouv. cité, p. 23.

(18) Id., p. 29.

(19) Voir, par exemple, François Cahour, **Technique et communication vidéo**, Paris, Clédor, 1978, coll. "Audiovisuel aujourd'hui"; R. de **La Borderie**, art. cité, p. 124; Alain Flageul, "Télédistribution et éducation", dans **Communications**, n.º 21, 1974, pp. 105-106.

(20) Ouv. cité, pp. 152-153.

(21) Voir, par exemple, pour le récit littéraire, Fernand Mossé, "Détermination et progression du vocabulaire dans l'enseignement des langues" (Rapport présenté aux Journées de l'Association des professeurs de langues vivantes en France, 28-29 décembre 1947) dans **Les langues modernes**, t. 42, n.º 1 (janvier-février 1948), p. 24; Claude de Grève, chapitre V, "Le récit littéraire", dans **Le rôle du récit dans l'apprentissage des langues étrangères**, (Bruxelles, AIMAV, 1981), pp. 121-153; pour le récit télévisuel ou télévisé, Geneviève Jacquinot, **Image et pédagogie**, Analyse sémiologique du film à intention didactique, Paris, P.U.F., 1977; Henri Houlmann, **Les langues vivantes**, Tournai Castermann, 1972; Henri Dieuzède, "Problèmes d'une télévision raisonnée", dans **La Nef**, octobre-décembre 1961, n.º 8; A. Mareuil, ouv. cité, etc.

(22) **Essais sur la signification au cinéma**, Paris, Kilncksieck, 1975-1976, (2 volumes). **Langage et cinéma**, Paris, Larousse, 1971.

(23) **Esthétique et sémiotique du cinéma**. Trad. fr., Paris, Ed. Sociales, 1977.

(24) Id., p. 158.

(25) Ouv. cité, p. 137.

(26) Pour plus de détails et d'exemples, voir Francis Vanoye, **Récit écrit – Récit filmique**, Paris, CEDIC, 1979, coll. "Textes et non-textes".

(27) Id., pp. 63-65.

(28) Dans **propositions pour l'étude de films non didactiques dans la classe de F.L.E.**, s.d. (– 1982).

(29) Ouv. cité, pp. 157-158.

(30) Voir à ce sujet, F. Vanoye, ouv. cité.

(31) Ouv. cité, p. 137.

SYNTHESE DU DEBAT

Au cours de la discussion on a souligné les faits suivants:

- L'importance et la responsabilité des centres de télé-enseignement universitaires ou pas, en fonction des besoins spécifiques (niveau scolaire, milieu, problèmes personnels, etc.) des apprenants: ce type d'enseignement ne doit pas être nécessairement universitaire, ni limité à la seule formation de formateurs.

- La nécessité pour les enseignants de lettres d'avoir conscience du caractère ouvert de l'œuvre littéraire, comme Umberto Eco ou d'autres sémioticiens l'ont montré.

- L'aspect expérimental des adaptations cinématographiques des œuvres littéraires en tant que moyen d'enseignement multicodique et polysémique (cf. les expériences menées à l'IPED et au Centre Pédagogique de Sèvres). En effet, il devient de plus en plus nécessaire d'initier les apprenants à plusieurs écritures ou lectures possibles. Ainsi, on peut admettre que l'adaptation cinématographique ou télévisuelle d'une œuvre littéraire originale soit une œuvre nouvelle, pas seulement une reproduction

de l'original. Donc, cette adaptation doit être jugée selon sa valeur propre, comme travail esthétique des codes, non pas en termes de fidélité ou de trahison.

– Le fait qu'un récit filmique, que ce soit une adaptation ou pas, peut fournir des importants éléments socio-culturels donnant matière à réflexion, mais aussi véhicule de nombreux stéréotypes, surtout quand il s'agit de discours filmiques commerciaux (séquences de soirées mondaines, de restaurants, etc.) pour lesquels on ne peut pas imposer une grille de lecture unique applicable à tous les références socioculturelles des films.

– Il n'existe pas de formule unique pour présenter aux apprenants le matériel vidéo ou filmique en tant qu'appui du matériel scripto ou de l'œuvre littéraire elle-même. Cela dépend des cas précis, de l'intérêt des élèves, du niveau des classes. Selon les cas, on présentera d'abord l'œuvre cinématographique et, après, l'œuvre littéraire ou vice-versa ou, bien encore, on procèdera de manière différente.

– Qu'on doit attacher une grande importance à la formation des professeurs pour qu'ils puissent décider quelle est la méthode la plus efficace pour que les élèves connaissent bien la structure langagière du texte littéraire ainsi que celle du texte filmique.

– Une expérience de recherche menée au Québec sur un écrivain, romancier, scénariste, dramaturge et cinéaste québécois, décédé il y a quelques années, M. Hubert Aquin. L'originalité de cette édition critique est remarquable, puisqu'elle décrit et analyse systématiquement les codes comparés utilisés par les textes écrits et les textes radiophoniques ou les textes filmiques ou télévisuels. Ce document, pas encore publié, pourra être d'une grande utilité pour la formation universitaire des enseignants, leur formation permanente et leur préparation aux tâches qui les attendent. Sans doute, il sera un outil précieux pour l'analyse comparée des

discours, à un niveau strictement universitaire, ou un instrument sémiotique de base tout à fait adéquat.

– Les expériences réelles d'enseignement à distance, stricto sensu, sont peu nombreuses, parce qu'il ne s'agit pas seulement de voir un programme à la télévision chez nous et après de le discuter en classe avec le professeur, déjà bien averti. Il faut souligner ces différences, pour qu'on puisse approfondir la connaissance de l'enseignement à distance et ses potentialités.

LUÍS DE PINA

Portugal

Fiction audio-visuelle et enseignement à distance

Je dois remercier M. le Président de ma présentation. Je suis effectivement directeur de la cinémathèque portugaise et j'ai quelque expérience dans le domaine de la fiction cinématographique, parce que, justement, je suis critique de cinéma. J'ai fait quelques études sur le cinéma. Le sujet que j'ai choisi, je l'ai donc pris parce que je pense que la fiction dans le domaine de l'audio-visuel est très importante en ce moment, surtout quand on pense à l'enseignement à distance, surtout en ce qui concerne les télédramatiques.

Je ne suis pas un expert en éducation, mais peut-être un expert, disons, en création télévisuelle. Faisons, donc, quelques réflexions sur le rôle des moyens de fiction, que nous avons à notre disposition et visant les programmes d'enseignement à distance.

Je pense que tout le monde est d'accord sur le concept même de création, sur le concept même de fiction: la fiction est un espace de liberté consacré à l'imagination, elle peut être individuelle, mais on peut parler aussi de création collective et, ce qui est important, c'est justement cela, c'est qu'il s'agit d'un acte libre de création et que cette imagination, cette fiction, nous aident effectivement à mieux comprendre la réalité, le monde et les choses qui nous entourent.

Examinons maintenant les origines des moyens de fiction que l'on a à notre disposition: d'abord, la fiction littéraire, si vous voulez, les romans, les contes, etc.; la fiction dramatique, le théâtre, et ce qu'on pourrait appeler la fiction

plastique ou photographique, c'est-à-dire, les images comme moyen de fiction, comme moyen de raconter des histoires.

Tout cela a subi une évolution que vous connaissez et dont je ne parlerai pas beaucoup en ce moment, mais, en ce qui concerne le point de vue des moyens audio-visuels, il faut retenir ce qui suit: c'est que, dans l'histoire de la fiction, dans les trois types cités, il n'y avait que l'œuvre, que la fiction même et le spectacle ou le lecteur; si vous voulez, il n'y avait rien entre l'un et l'autre. Or, le rôle des moyens audio-visuels c'est justement d'être un intermédiaire entre ces deux éléments: c'est-à-dire, le spectateur ou lecteur et l'œuvre de fiction elle-même.

Je pense qu'on peut avoir trois stades de progréssion dans cette expression de la fiction, dans ses différents types. Commençons par la photographie; la graphie de la photo; après la phonographie, si vous voulez; et, enfin, la cinématographie. Du point de vue technique il y a des inventions – la radio et la télévision – et, si vous voulez, radio/radiographie ce n'est rien, visà-vis de la photographie ou de la cinématographie, par exemple; la télévision n'a rien à voir avec la cinématographie, mais on pourrait inventer des mots curieux, un peu barbares, comme, par exemple, téléphonographie ou télécinématographie ce qui serait plus proche de l'origine littéraire.

De ce point de vue, mettons en relief l'œuvre: la fiction, le lecteur-spectateur et entre les deux, le "medium". Et ça, pour moi, c'est l'important, car se sont là les éléments de réflexion les plus importants.

Je pense que tous les programmes de fiction, considérés sous l'angle de l'enseignement à distance, imposent des conditions: une condition primaire – le découpage ou l'idée de découpage; et une autre condition – l'idée de programmation. On peut évidemment, à la télévision ou à la radio, par exemple, faire écouter des conférences ou faire filmer/enregistrer des conférences traditionnelles où l'on fait appel au tableau noir, etc. C'est pourquoi je les mets en cause. Je pense qu'une des raisons du retard dans le progrès de l'enseignement à distance, y est justement. C'est qu'on pense qu'une caméra de télévision, une caméra de cinéma, sert seulement à filmer ou à enregistrer en vidéo, ce qu'on avait comme classique dans l'expression de la fiction.

Ainsi, raconter une histoire, faire dessiner une histoire, par exemple, ne présupposent pas uniquement la technique traditionnelle pour raconter ou dessiner, mais aussi deux conditions primaires citées ci-dessus, celles de programmation et de découpage.

Je les trouve très importants, même si dans nos écoles, les étudiants n'apprennent pas à faire de la fiction, des dessins, de la bande dessinée, etc.

En fait ce n'est pas un des objectifs principaux de l'enseignement, quoique, de cette façon, on puisse avoir de grands écrivains, des gens qui deviennent de grands cinéastes; mais seulement si l'on apprend, justement, à faire de la fiction à l'école. Pour y arriver, il faut que les professeurs, les instituteurs sachent qu'il faut savoir appliquer ces deux idées-base, l'idée de découpage et l'idée de programmation.

Pourquoi le découpage?

Pourquoi la programmation?

Le découpage parce que pour construire une narration, pour la radio, ou pour la télévision, ou le cinéma, ou même pour des romans, il faut savoir découper. Or, il faut découper pour que la caméra, pour que le moyen technique utilisé puisse transmettre le contexte dans un langage adéquat.

Evidemment, l'enseignement à distance a déjà un langage, celui des moyens audio-visuels qu'il utilise. Mais en ce qui concerne ce langage, le principal c'est de transmettre aux étudiants cette notion de découpage, quand ils essaient de faire la fiction dans l'école.

La programmation concerne surtout les professeurs, les gens qui produisent les programmes, mais ceux-ci doivent savoir qu'un programme d'enseignement à distance ne peut pas se faire uniquement en improvisant et surtout en filmant les aspects habituels de la fiction et des histoires traditionnelles. Il faut avoir une programmation pour filmer. Ici, on a parfois l'habitude d'appeler quelqu'un pour raconter une histoire ou improviser un dessin, mais en télévision ou au cinéma, ce type de choix est erroné. Il faut bien programmer et travailler l'idée de découpage, de différentation, des divers stades de la fiction.

Après cette analyse superficielle des principes de base de la fiction et de sa construction dans le cas de l'enseignement à distance, j'aborderai ce que je

considère le plus ancien des moyens visuels: le photo-narrative ou le dessin narratif, la bande dessinée, qui d'ailleurs est déjà, depuis longtemps, objet d'études qui dépassent l'enseignement. Elle est attrayante, enveloppante, sans doute, mais comment l'adapter à l'enseignement, surtout à l'enseignement à distance. Il est évident qu'on peut faire de la photo-narration à l'aide de la photographie – ce que les anglais appelent "photoplay" et qui, en français, sera, peut-être, photo--feuilleton ou photo-roman. Dans quelques minutes je vous en montrerai un exemple, et aussi un photo-roman sentimental, de la presse du cœur. Il n'est pas tellement utilisé dans les programmes d'enseignement, il n'est pas utilisé non plus en projection fixe de photos ou de dessins mais c'est quand même, un instrument très important.

Passons maintenant au cinéma ou à ce que je crois être la grande banque de données du cinéma et souvenons nous que sans cinéma il n'y aurait pas de télévision. C'est pourquoi, en ce moment, nous envisageons le rôle des cinémathèques et celui d'autres archives, comme étant indispensable, puisqu'il aide à découvrir l'importance de la fiction cinématographique dans les programmes télévisés à caractère éducatif. Je crois être généralisé l'usage de programmes – TV par les élèves du monde entier, quelques-uns faits peut-être, d'après de vieux films racontant des histoires, des romans ou des pièces de théâtre et qui sont classiques dans le répertoire de l'enseignement des langues, par exemple. Pour l'enseignement du portugais, il y a déjà, filmés, quelques romans et quelques pièces de théâtre portugais, pas tellement bien, mais, quand même, on devrait en profiter davantage. Il ne faut pas oublier les archives immenses de la fiction (film ou vidéo) et qui pourraient être utiles dans les programmes d'enseignement à distance, même à partir d'une utilisation, d'un visionnement fait dans des cinéclubs ou dans d'autres institutions d'enseignement, qui présenteraient ces films dans les écoles ou les universités.

Il faut que le cinéma – le grand cinéma, le meilleur cinéma – soit au service de l'enseignement à distance, ce qui, au Portugal, est parfaitement possible à l'aide des archives et des cinémathèques, même pour la création de programmes courts basés sur ces documents.

On peut dire la même chose de la télévision quoique je croie que le public y réagit beaucoup moins aux programmes à caractère éducatif. Il y a longtemps que les américains, les anglais et les français, travaillent dans ce domaine, c'est-à-dire, en créant des séries didactiques à base d'histoires de fiction, puisque des contenus enseignés à travers la fiction ont plus d'impact et deviennent plus intéréssants pour les étudiants que les mêmes contenus racontés par le professeur, en classe, à l'aide du matériel traditionnel. Peut-être qu'un autre institut devrait être créé au Portugal, pour faire de la recherche sur la fiction comme moyen d'enseignement dans certaines matières, surtout en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire. Par exemple, en ce moment, je crois que la télévision portugaise présente une série historique américaine sur George Washington: il ne s'agit pas seulement d'une série de distraction, puisqu'elle a aussi des visés didactiques. Nous voyons ainsi que la télévision fictionnelle-historique a de grandes responsabilités et que c'est un moyen à ne pas oublier.

J'aimerais aussi parler d'un moyen, pas très utilisé en Europe mais qui joue un rôle important dans les pays du Tiers Monde. Il s'agit de la radio, où l'on peut également avoir recours à la fiction, c'est-à-dire, à la sono-narrative ou au radio-drame.

Au Portugal les radiodrames ont été très populaires sur les antennes officielles et même sur les antennes privées. Peut-être qu'ils n'ont pas été tellement bien faits, mais, d'une certaine façon, ils aident à mieux comprendre le patrimoine fictionnel d'un certain pays. Ainsi, réaliser de pièces de théâtre, mettre sur antenne des romans ou des contes est aussi un moyen de mettre la fiction au service de l'enseignement à distance.

Sur ce point je voudrais encore dire que tous ces moyens peuvent se compléter, peuvent être intégrés. Je disais tout à l'heure que la télévision n'existerait pas sans le cinéma et voilà l'une et l'autre sont des moyens intégrés. Vous savez qu'un télédramatique ou qu'un programme faits directement pour la télévision diffèrent d'un film fait pour le cinéma. Il s'agit d'une différence un peu subtile, mais quand même importante, parce que, soit le cinéma, soit la télévision, ont des langages spécifiques. Donc, les gens responsables pour les programmes d'enseignement à distance, doivent savoir faire la distinction entre ces deux langages: ils doivent

savoir travailler un film pour la télévision. savoir réaliser des programmes vidéo, tout autant que faire des adaptations de textes pour le cinéma ou utiliser ce qui est déjà fait en cinéma et le réemployer en télévision.

D'ailleurs on voit parfois des films à la télévision (ciné-clubs, au cinéma ce soir, etc.). Parfois on les présente sans aucun commentaire. Or celui-ci est indispensable. C'est pourquoi le rôle d'un programme nettement cinéclub, par exemple, devient très important, étant donnée sa technique de présentation de films. En effet, il ya des aspects, que tout le monde connait et qui marquent la différence entre un film fait par le cinéma et ce même film visionné à la télévision, vu chez les téléspectateurs.

Je me souviens d'un film très connu — je crois qu'en français il s'appelait "Le train sifflera trois fois", qui est un bon exemple de cette distinction. Le problème du film était un problème de temps et le metteur en scène, très habilement, montrait tout le temps des cadrans de montres ou d'horloges qui nous marquaient le temps dans le film. Or le temps du récit filmique coïncide avec le temps réel: il y avait une heure et demie pour l'espace dramatique du film, et celui-ci se déroulait pendant une heure et demie. Je vous rappelle que les bandits devaient arriver à midi, alors, le pauvre shériff consultait sa montre à tout bout de champ. En plus, on pouvait voir l'heure par exemple dans l'horloge de l'église, dans celle du coiffeur, ou dans celle du restaurant. Il y avait toujours une horloge qui nous rappelait l'heure. Eh bien, quand le film fut passé à la télévision, on n'a vu aucune horloge, puisque, justement, la différence d'objectif, la différence de dimension entre l'image du cinéma et l'image de la télévision parvenait à toutes les horloges. C'est pourquoi il faut toujours une transposition quand on fait des films pour la télévision ou quand on profite des films déjà existants. Pour ceux-ci, un recadrage s'impose lors de la copie pour la télédiffusion.

Une autre manière d'articuler les moyens visuels, par exemple, est celle où l'on articule la photonarration, la bande dessinée ou le "photoplay", avec le cinéma ou d'autres moyens. Il s'agit encore, d'une façon ou d'une autre, de raconter histoires, de stimuler l'imagination de la fiction.

En effet, pour terminer, je pense que le rôle principal de l'enseignement à distance, vis-à-vis de la fiction, est de redonner, re-ouvrir un espace de création,

pour que l'étudiant puisse cerner la genèse de la fiction elle-même. En montrant des œuvres de fiction déjà construites à l'intérieur de la production de l'audio-visuel, toujours en enseignement à distance, on peut stimuler la création, la fiction chez les étudiants. Je répète toujours qu'une télévision – et, pour moi, l'enseignement à distance concerne surtout la télévision –qui ne présente pas de fiction, n'est pas une télévision. Même si elle répond à la plupart des jeunes qui aiment surtout écouter/voir des concerts de rock, des programmes de musique ou de variétés, parfois des documentaires. Nous savons qu'ils ne sont pas tellement attirés par le théâtre télédiffusé, ou par les séries de fiction. Eh bien, il faut contrecarrer cette tendance. Cela, je pense, serait très important. Je pense aussi que votre institut doit réfléchir aux possibilités de se servir de l'enseignement à distance comme une formule pour stimuler la création, l'imagination, la fiction.

Il n'y a évidemment pas une seule formule, la formule exacte pour y aboutir, mais avoir pris conscience de ce problème est très important.

Chez nous, à la cinémathèque portugaise ou dans d'autres archives, il y a déjà des documents importants pour stimuler la création de la fiction. Je crois que faire de la bonne fiction, du bon théâtre, est très difficile, mais il s'agit d'en faire, même si la perfection n'est pas atteinte, pour que les élèves aiment la fiction.

L'ensemble de toutes les actions déjà citées est ce qui peut aider à construire finalement l'enseignement à distance.

Maintenant, le moment est venu pour qu'on échange des impressions, pour qu'on discute de l'essor de la création de la fiction à travers les moyens audio-visuels et le rôle de ces moyens audio-visuels dans l'enseignement à distance. Je propose que l'on discute, donc, dans le cadre de l'enseignement à distance, de:

- photo-narration (presse) et quelques hypothèses pour sa projection: photo-roman, bande dessinée, diaporama, etc.
- ciné-narration et télé-narration (télé-narration, télé-film, vidéo-film, télédramatique)
- radio-narration (formes, types) et sono-narration
- rôle des archives
- nouveaux types de production.

SYNTHESE DU DEBAT

Au cours de la discussion on a souligné les faits suivants:

- Le fait que le travail sur la fiction aide à sortir d'un enseignement limité à la seule information.

- L'élargissement et l'enrichissement des codes dans le cinéma et dans la télévision actuels.

- Les nouveaux rapports esthétiques nés de l'essor des effets spéciaux.

- Les problèmes dûs au besoin de "contextualiser" les messages à diffuser; un relief particulier devant être donné à la façon de présenter/véhiculer des marques, des indices de la contraction du temps. Il fut rappelé qu'un temps trop concentré peut nuire à la compréhension du message et que, peut-être, cela arriverait aussi quand une ou deux étapes d'un raisonnement auraient été effacées, ou quand il y aurait trop de complexité médiatique au lieu d'un jeu de "mono-media", dans un seul programme.

- Le dessin animé et le rôle que la contraction de temps y joue depuis toujours – exemple de Mac Laren et de Blinkity Blank; relief donc, dans la formation de concepteurs de documents médiatiques visuels, pour:

  . l'histoire de l'audio-visuel

  . l'histoire du dessin animé

  Elles seraient à envisager sous le double point de vue de la contraction du temps et de l'action, et sous l'angle d'une double maîtrise: celle de l'image visuelle, celle de l'image auditive. Accent porté en plus sur le rôle du comique et de l'absurde dans le dessin animé.

– Le besoin de ne pas confondre "vidéoclips" et "trailers" de présentation de films, car, même si ceux-ci sont construits à partir de séquences minimales, celles-ci sont organisées de façon très rationnelle. Ici une question se pose: quel peut être l'objectif de l'utilisation de ces documents? Pourra-t-on les rapprocher des matériaux U.S.A. préparés pour un rattrapage de populations défavorisées – enfants porto-ricains de la banlieue de New York? Ceux-ci avaient un but spécifique: fournir, par de courts exercices d'entraînement, un certain nombre de connaissances que ces enfants ne possédaient pas, étant donné leur environnement, leur contexte. Ainsi, s'il s'agit simplement d'introduire une information très marquante, le style-clips ou le style-publicitaire (encore un autre type discursif) peuvent être efficaces. Cependant, si c'est de compréhension qu'il s'agit, d'interprétation, d'analyse, c'est une toute autre chose qu'il faut faire.

– Le prix du temps de passage sur antenne, ce qui nous oblige à discuter, à savoir ce qu'on peut passer à l'antenne. Articulons cela avec quelques questions posées par la suggestopédie et qui permettront de gagner du temps et de l'efficacité. Mais cela pourra-t-il s'appliquer à des connaissances culturelles? A des données qui exigent réflexion? Ne pourrait-on pas aussi se demander qu'est-ce que l'enseignement, quels en sont les objectifs terminaux, quelle démarche pour les atteindre?

– Le prix et les moyens de distribution de cassettes vidéo dans des centres dispersés dans le pays, les problèmes d'enchaînement et d'argumentation que cela pose, parmi d'autres.

– Le choix des images et les trames d'effets qu'elles éveillent: de mode, d'actualité, de plus value esthétique, de plaisir. Relief donné aussi à ce qu'elles déclenchent comme mécanismes d'anticipation et de "pré-lecture", comme "climat" d'interprétants.

– L'importance des mécanismes de transmission, de communication et de la réalité de la communication elle-même; l'importance des typologies des discours diffusées, ayant chacune des possibilités spécifiques: la bande dessinée, malgré les bulles, est nettement d'inspiration cinématographique. Ceci implique le destinataire dans l'expérience lue-"vécue". Elle devient action ancrée dans le présent –cfr. l'exemple de l'atterrissage de l'avion dans Tintin. Ceci s'oppose au type de participation qui nous marque en tant que spectateurs de théâtre, c. à d., nous y sommes marqués par la suite des événements, pas par ce qui se passe juste devant nos yeux.
La portée de ces deux approches, en termes éducatifs, est donc bien différente. Par exemple, si nous enseignons l'histoire, il vaudra peut-être mieux choisir l'approche dramatique qui ouvre les voies de l'avenir, dont celles d'un processus historique en évolution.

– L'opposition entre modèle descritif et modèle synthétique, concentré, qui préssupose un spectateur capable de comprendre les hiatus, les bonds en avant dans le récit. Il s'agit à nouveau d'un éloignement du temps réel et de toute l'action s'y déroulant. En reprenant ce qui est devenu presque un axiome: "le cinéma ce ne sont pas les images, c'est ce qui se passe entre les images".

– Deux tendances à remarquer: d'un côté, on filme la parole en train de se produire, la conscience du temps; on fait des scènes très longues, des plans très longs; de l'autre, l'image prend toute sa force, on y frôle presque l'esthétique du cinéma muet. Il peut encore y avoir une tendance à l'usage des effets spéciaux (images visuelles, auditives), de la technique pure, de ce qui ne mène à rien.

– Le problème de la perception dans les films sous-titrés, car, alors, on ne voit pas les films, on les lit; les projectionnistes le savent et c'est sur les sous-titres qu'ils règlent l'appareil; conséquence, les films sont presque

toujours flous. Et, d'autre part, comme le son n'intéresse pas – puisque la plupart des gens lisent le film –, le son est toujours mauvais, mal réglé.

– Le besoin de nouvelles lois concernant l'usage pédagogique des documents existants, étant donné les droits d'auteur et autres.

MARIA CLARA FERRÃO TAVARES

Portugal

La classe de suggestopédie et les comportements non verbaux des enseignants

S'il y a parmi les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues un lieu priviligié pour la communication non verbale, celui-ci est à coup sûr la classe de suggestopédie.

Mais, qu'est-ce qu'une classe de suggestopédie?

Pour répondre à la question et pour ce qui va suivre je vais me servir des données obtenues au cours d'entretiens avec le Docteur Lozanov, directeur du Laboratoire de Suggestologie de l'Université de Sofia et du Docteur Noncheva, directeur de l'Institut de Suggestologie; je vais me servir également de l'observation des activités pédagogiques dans cet Institut pendant un stage de trois semaines que j'ai suivi en Novembre 1985.

Selon le Docteur Lozanov, une classe de suggestopédie est reconnaissable si les conditions suivantes sont simultanément réunies:

- influence positive;
- amélioration de l'état physique;
- apprentissage plus efficace et plus rapide qu'avec une autre méthode;
- bonnes relations de groupe;
- créativité;

– non aliénation de l'individu;

Et ceci parce que "la suggestopédie est une approche holistique pour découvrir les réserves complexes du cerveau". Quand le père de la suggestopédie parle de "réserves complexes", il ne parle plus seulement d'hypermnésie mais également d'activité créative de l'individu.

Dans cette approche holistique, l'art "est la plus complète des suggestions". Art qui aurait comme équivalents, d'après le Docteur Noncheva, créativité, sensbilité, affectivité, émotivité, physchotérapie, intuition. Le professeur/artiste n'est donc pas celui qui pratique les beaux arts ou le créateur d'une œuvre d'art mais celui qui éveille chez les autres l'envie de créer à travers des savoir faire, mais tout spécialement à travers sa façon d'être. Il est en quelque sorte le médium qui fait accéder à l'art.

Ne pas être ou ne pas se montrer artiste au sens premier est d'ailleurs une exigence de la méthode. Si le professeur était un chanteur ou un peintre professionnel, il aurait un statut de supériorité qui placerait les "cursistes" dans la situation gênante de ne pas être capables d'entrer en compétition avec lui. Or, même par rapport à la langue qu'il enseigne, le professeur ne doit jamais se placer dans le rôle de "savant". Il n'est d'ailleurs même pas enseignant: il est metteur en scène comme il affirme dès le début du stage, quand chaque participant fait le choix d'une identité fictive, et comme il le rappelle souvent au moment de l'évaluation. Etre et ne pas être professeur, être et ne pas être artiste, être distant et chaleureux, être rationnel et émotif, être solennel/autoritaire et naturel, avoir des attitudes cordiales et réservées, garder une "proximité distante", voici quelques situations paradoxales qui ne sont pas faciles à trancher par le suggestopédagogue et qui vont se traduire dans des comportements non verbaux, comme nous le verrons plus loin.

Mais revenons pour le moment à un des moyens de la suggestopédie qui a beaucoup à voir avec l'art: les sensations périphériques. Ce sont des stimuli subliminaux indirects dont Lozanov affirme qu'ils constituent la mémoire à long terme. Parmi les stimuli périphériques, les affiches jouent un rôle particulièrement

important. Le professeur accroche aux murs des affiches attirantes, "artistiques" mais sur lesquelles il n'attire pas l'attention des élèves. Or, il s'avère que, par exemple, les enfants arrivent à lire des mots qu'ils n'avaient jamais lus auparavant, du seul fait que pendant trois jours les mots et les dessins respectifs avaient été affichés.

La musique fait également partie des stimuli marginaux. Mais le subliminal périphérique ne se résume pas aux supports visuels ou auditifs, c'est aussi et fondamentalement le "double plan". Par l'intonation, par le rythme, par le regard, par le geste, par ses comportements en général, le professeur véhicule un double état de conscience activation-relaxation, conscient-insconscient.

Or, si le Docteur Lozanov et ses disciples parlent beaucoup de "double plan", ils s'intéressent surtout à son contenu, à la suggestion, et ils n'expliquent pas la forme de ce double plan. Pendant les interviews réalisés à Sofia, j'ai insisté auprès du Docteur Lozanov sur le besoin d'éclairer cette notion en rapport avec la problématique de la formation des enseignants. Celui-ci a éludé la réponse à cette question en faisant reposer sur ces compétences de phychothérapeute et celles de son assistante, Madame Gateva, de linguiste et de pédagogue toute la formation des suggestopédagogues. Mais, l'observation de plusieurs cours et les discussions avec différents professeurs qui les ont suivis, ont révélé que le non-verbal, même s'il ne fait pas l'objet d'un programme spécifique de formation n'est nullement négligé.

Pour analyser la communication en classe de suggestopédie, j'ai procédé à une notation systématique des comportements des enseignants en utilisant des schémas proxémiques et des fiches de codage de la kinésie comme j'en ai employées lors d'un travail précédent d'analyse d'un enregistrement vidéo de quelques cours de français. Pour cette analyse ont contribué également les données d'interviews faites aux deux actants de la situation pédagogique.

J'arrive ainsi à l'objectif de ce travail: analyser la forme de la suggestion, en analysant la communication non verbale.

Il convient donc maintenant de définir communication non verbale pour dégager ensuite les paramètres sur lesquels a porté mon observation.

Dans la ligne des travaux des Ecoles de Philadelphie et de Palo Alto, je considère que "tout comportement est communication". On peut volontairement refuser de communiquer, mais on communique le refus d'entrer en relation. On adopte un comportement, puisqu' "on ne peut pas **ne pas** avoir de comportement" (Watzlawick, 1972: 46).

Mais définir la communication non verbale, dans l'état actuel de la recherche pose des problèmes.

En effet, si à la suite des recherches de C. Goodwin (1981), on pense que les éléments non verbaux sont des composants de la structure interne du langage ou si on parle de "syntaxe mixte" comme T. Slama Cazacu, il est bien difficile alors de cerner les frontières entre ces deux codes.

Pour A. Schefflen aussi:

> *"... le flux de la parole (speech) est marqué à tous les niveaux d'intégration du mot à la phrase, au discours (utterance) par des arrêts, changements dans le "stress" et le ton de la voix, la kinésie et les actions posturales" (Scheflen 1972: 57, citation traduite par Ancelin, 1976: 253).*

Comme la délimitation de ma recherche m'a obligé à une définition même provisoire de ce concept, j'ai emprunté à J. Corraze une définition qui me paraît opératoire. D'après cet auteur:

> *"On applique le terme de communications non-verbales à des gestes, à des postures, à des orientations du corps, à des singularités somatiques, naturelles ou artificielles, voire à des organisations d'objets, à des rapports de distance entre les individus, grâce auxquels une information est émise" (Corraze, 1980: 13).*

J'inclus donc dans la définition "des comportements non verbaux des enseignants en classe de langue étrangère":

- les comportements proxémiques (l'espace occupé; les déplacements des enseignants et des élèves, la disposition du mobilier);

- l'utilisation du temps, le rythme de la classe;
- les comportements kinésiques;
- les comportements vestimentaires;
- les supports utilisés par l'enseignant et/ou par les apprenants qui vont conditionner les comportements proxémiques et kinésiques de tous les participants.

J'ajoute, par ailleurs, la définition de J. Corraze "les indices ayant valeur de communication qui ne manquent jamais dans tout **contexte** qui est le théâtre d'une interaction" (Watzlawick, 1972: 60).

J'arrive ainsi à un autre concept qu'il me semble nécessaire d'éclaircir: celui de contexte. Pour Watzlawick et les chercheurs de Palo Alto, on ne peut déduire le sens d'un mouvement sans une analyse du contexte, sans savoir **qui** a produit ce mouvement et **quand**, c'est-à-dire, le situer par rapport à "un ici et un maintenant". T. Slama Cazacu, dans sa définition de contexte ne prend pas seulement en compte les dimensions psychologiques et sociales, mais elle fait également intervenir la dimension historique que les chercheurs de Palo Alto négligeaient.

La notion de contexte me semble importante, parce que, en accord avec ma recherche antérieure, les comportements ne sont ni monosémiques, ni bons ni mauvais en soi et ce n'est que le contexte qui permet de cerner leur rôle.

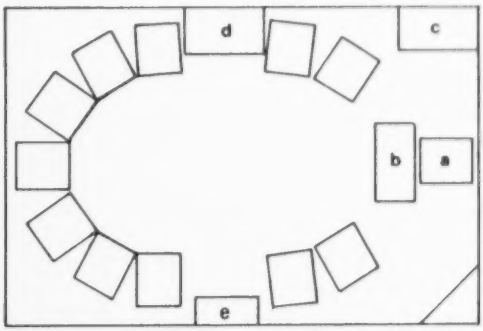
En conséquence, ce travail ne peut être interprété comme un inventaire de gestes qui caractériseraient le suggestopédagogue. Il y a évidemment des récurrences de certains enchaînements proxémiques et kinésiques, comme je le montrerai par la suite, mais chaque professeur possède un repertoire individuel qu'il gère en fonction de sa façon d'être, de ses options pédagogiques, des données situationnelles, des interlocuteurs en présence, etc. L'analyse du non-verbal à Sofia comprend donc l'environnement, l'espace, les arts, la musique, l'importance accordée au faire, au jeu, le rythme accéléré, le double plan véhiculé par les gestes et par les vêtements mêmes.

La proxémique

L'espace a un rôle particulièrement important en suggestopédie. Le bâtiment même de l'Institut de Suggestologie de Sofia n'est pas une école comme les autres. Il s'agit d'un bâtiment de trois étages dans le centre de Sofia avec un petit jardin devant où les stagiaires se réunissent souvent. Les salles ne rappellent guère les salles de classes traditionnelles. Les "cursistes" et l'enseignant sont assis confortablement dans une sorte de salon familial. Des fauteuils, un poêle, un piano, une petite table avec une nappe et un pot de fleurs sont répartis dans la salle en formant une sorte d'ellipse.

Des affiches variées sont disposées sur les murs et sur une partie du tableau, seul objet qui fait penser à une salle de classe traditionnelle.

Tous les participants évoluent dans l'espace laissé vide au centre. Les salles sont cependant un peu petites pour le nombre de stagiaires en présence.



a – fauteuils
b – petite table
c – table
d – piano
e – poêle

Schéma proxémique

L'espace et les déplacements font l'objet de remarques de la part des formateurs (Lozanov, Gateva). Ainsi le professeur ne doit pas se cantonner à l'espace symbolique tableau/table/fauteuil et il doit se rapprocher des stagiaires, mais tout

en gardant certaines distances. Lozanov se sert encore d'une formule paradoxale pour caractériser ces relations proxémiques, une "proximité distante".

Mais, pour comprendre la proxémique de la classe, je vais rapidement rendre compte de l'organisation des deux moments fondamentaux de l'approche suggestopédique: une journée avec séance musicale et une journée d'exploitation.

Le premier jour, jour de séance, le professeur arrive en classe, va s'asseoir dans son fauteuil, se présente comme étant un metteur en scène qui veut réaliser un film et qui a besoin de recruter des acteurs pour son prochain film qu'il va tourner à Paris. Il demande aux stagiaires s'ils acceptent de travailler avec lui, il montre une affiche avec des prénoms, des noms et des professions et il les invite à choisir leurs rôles. Les cursistes écrivent leur nouvelle identité sur un morceau de papier qu'ils placent sur leur fauteuils et les présentations commencent aussitôt. Le metteur en scène se lève et va saluer chacun des participants. Il s'établit là un premier contact entre tous les membres du groupe qui se serrent les mains. Le professeur revient à son siège pour la mise en place d'une autre activité, mais, par la suite, la danse sert encore à nouer un certain lien physique entre le groupe. L'alternance rapprochement/distance au sens phychologique est donc concrétisée sur le plan proxémique.

Après quelques activités de présentation et de "déchiffrage" du dialogue, le professeur a distribué le "script" du film (manuel) et la pause a été annoncée par la diffusion de musique classique. En revenant à la salle, le metteur en scène a souhaité une agréable séance aux participants en leur demandant de suivre l'action du film dans leurs livres.

Ensuite, il s'est assis dans son siège muni d'une commande électrique pour la diffusion de la musique, s'est concentré un tout petit peu et par la suite il s'est placé debout à côté de la petite table et la lecture a commencé. La lecture se fait toujours dans la séance active, avec le professeur immobile. L'attitude hiératique renforce le ton solennel de la voix.

Après une nouvelle pause, le professeur a annoncé la deuxième partie de la séance, a éteint les lumières dans l'espace des stagiaires et les a invités à assister au concert dans une position confortable.

Ensuite, dès les premiers accords de musique, assis dans une attitude calme et relaxée, le professeur a commencé la lecture. La voix est destinée à fixer l'attention et à provoquer un relatif décrochage des fonctions conscientes.

Il y aurait évidemment beaucoup à dire de ces deux lectures si j'avais inclus la voix parmi les paramètres à analyser, mais cette analyse suffirait déjà à un travail de recherche et en plus son analyse implique l'utilisation d'instruments de mesure que je n'avais pas à ma disposition.

Donc, je me situe d'abord uniquement au niveau des comportements proxémiques qui font partie du rituel suggestopédique. Dans le premier cours, ils jouent un rôle dans la formation du groupe et ils renforcent les oppositions distance/ /rapprochement solennité/naturel.

Le deuxième jour (eventuellement 3^{e} et 4^{e}), le professeur fait l'exploitation du dialogue à travers des jeux, des sketchs, des activités plus au moins traditionnelles comme la lecture à haute voix, la version, le thème, des "îles de grammaire", etc., toujours dans une atmosphère ludique et extraordinairement rapide. Pendant la mise en place de ces activités, les apprenants se lèvent très souvent, pour aller au tableau faire des dessins ou répondre à des énigmes, pour lire le texte derrière un écran de télévision, pour jouer à certains jeux.

Des contraintes proxémiques peuvent faire l'allocation des tours de parole. Tous les acteurs chantent et font une ronde, mais au signal du metteur en scène tout le monde doit s'asseoir, mais il manque un siège. L'apprenant qui n'arrive pas à s'asseoir, faute de siège, est celui qui interviendra le premier pour rendre compte du "monologue" qu'il a écrit à la maison.

D'autres jeux d'inspiration behavioriste sont aussi très fréquents comme par exemple le jeu du ballon associé à une structure linguistique déterminée ou le jeu de la chasse à l'intrus (quand le professeur lit un mot inattendu, les élèves doivent se lever).

Parallèlement à l'acquisition d'automatismes, ces jeux auraient une autre finalité: tandis que les activités physiques sollicitent l'attention, le verbal imprègne subliminalement l'inconscient.

Le lieu priviligié où est faite l'alliance mouvement/art/activité verbal/travail intellectuel est l'école 122 de Sofia, école expérimentale de suggestopédie. En

première année, l'enseignement est "doublé" c'est-à-dire que les classes de langue occupent une grande partie des heures consacrées au dessin, aux travaux manuels et au chant. En même temps qu'ils dessinent, les enfants chantent, disent ce qu'ils sont en train de dessiner, font des commentaires, répètent ce que l'enseignante de langue étrangère leur dit, etc. Les consignes sont souvent données en langue étrangère. L'enseignante des matières artistiques joue le rôle d'interprète. Je dois seulement remarquer que pour un observateur, ces cours sont à la fois intéressants et gênants. Voir des enfants qui bougent tout le temps sans qu'on sache s'ils font ou non attention est assez troublant pour l'enseignante classique que je suis. Mais, comme dirait l'enseignante à ce commentaire, même si les apprenants ne semblent pas faire attention à la classe de langue, livrés à leurs pinceaux, à l'eau, aux couleurs, l'apprentissage est fait quand même et peut-être plus efficacement d'une façon périphérique.

En ce qui concerne les rapprochements, je voudrais encore ajouter quelques remarques: à l'Institut de Sofia, l'enseignant se rapproche très souvent des apprenants, pour stimuler leur activité, pour faire l'approbation, pour les inciter à parler. S'il y a des chaises libres, le professeur les occupe très souvent. Ceci a une double fonction: tout d'abord, les déplacements ont une visée fonctionnelle liée à la distribution de la prise de la parole; et ensuite une fonction de désuggestion. En effet, une chaise vide c'est un élève qui n'a pas pu venir, parce qu'il est malade ou qu'il n'a pas tellement eu envie de venir, par conséquence des suggestions négatives que l'enseignant essaie de rendre en positives.

Bref, la proxémique joue:

- un rôle fonctionnel lié à l'animation de la classe et à la régulation de la prise de parole;
- un rôle symbolique lié au renforcement de l'autorité de l'enseignant dans les moments les plus ritualisés de la classe comme celui de la séance;
- un rôle affectif lié à la création d'un climat de classe qui permet le développement de la compétence de communication;

– un rôle esthétique. La prise en compte de ce rôle de la proxémique va dans le même sens que des expériences menées par A. Maslow et N. Mintz qui ont établi des corrélations entre la décoration d'une chambre de travail et la rentabilité de l'étude.

Les comportements kinésiques

Etant donné la durée de mon séjour et l'impossibilité d'enregistrer des cours, j'ai été obligée de confronter les données de l'observation menée à Sofia avec les résultats de ma recherche précédente et avec des travaux d'autres chercheurs.

J'ai donc établi des relations entre des fonctions pédagogiques (apport d'information, animation, évaluation) et des enchaînements récurrents de comportements kinésiques et proxémiques. L'apport d'information ne mérite pas beaucoup de commentaires. Les professeurs "sofiotes" se placent généralement dans l'espace du tableau, adoptent des postures de relative immobilité et se servent généralement d'une gestualité de type illustratif au service d'une fonction métalinguistique. Ils font aussi des gestes auto-centrés (se caresser les cheveux, se frotter les mains, etc.) ou de structuration du texte pédagogique (gestes d'accompagnement de "d'abord", "ensuite").

Pour ce qui est maintenant de l'animation, le suggestopédagogue, même s'il ne doit pas être un acteur professionnel doit amorcer des sketches, mimer des situations, créer le suspens. Il présente donc une gestualité de mise en scène, de simulation.

Dans l'animation, on peut par ailleurs dégager des actes comme la sollicitation et l'attente. Le premier de ces actes est généralement lié à des déclencheurs de discours et à des régulateurs. Généralement le professeur se rapproche des apprenants et prend des postures de congruence avec celles des apprenants. Il stimule l'apprenant à travers la projection circulaire des bras, paumes des mains tournées vers le haut, bras et mains relaxés.

La projection du menton en avant fait souvent partie de cet enchaînement gestuel. Le sourire accompagne toujours la sollicitation.

En ce qui concerne l'attente, le professeur incline généralement le tronc en avant, il sourit et il met la tête de côté. Curieusement cette configuration de gestes a été retrouvé chez des enseignants portugais perçus comme plus calmes par les apprenants. Ceci peut encore être mis en relation avec les recherches menées par H. Montagner, auprès d'enfants. Ce chercheur a trouvé des corrélations entre cette configuration gestuelle et des attitudes de calme et d'apaisement.

Je passe maintenant à l'évaluation. L'acte d'approbation est véhiculé par le sourire et le mouvement antéro-postérieur de la tête. Ceci est intéressant puisqu'en Bulgarie ce mouvement accompagne la désapprobation. Ce fait semble confirmer les recherches de R. Birdwistell qui montrent que quand le locuteur change de langue, il change également de gestuelle.

En ce qui concerne la désapprobation, le sourire atténue généralement la correction verbale.

Les comportements de type affectif surgissent liés à toutes les fonctions pédagogiques dégagées.

Comme l'exception ne fait que confirmer la règle, je voudrais rendre compte des comportements d'un enseignant dont les comportements sont différents. Dans les cours observés, il est rarement sorti de l'espace symbolique, il se déplaçait très peu, les apprenants ne se sont jamais déplacés. Tandis que chez les autres enseignants, on ne retrouvait que des mouvements qu'ils désignent eux-mêmes comme "artistiques", des mouvements arrondis, relaxés, cet enseignant présentait une gestualité angulaire et tendue. Cette tension visible était problablement l'indice d'une tension psychologique. Or cette tension s'est traduite dans un état de fatigue que j'ai ressenti moi-même et que j'ai remarqué chez les apprenants et que l'enseignante elle-même avouait ressentir. Il s'agissait d'un professeur qui maîtrisait très bien sa discipline qui suivait réligieusement la méthode en tant qu'ensemble de techniques de classe, mais qui ne maîtrisait pas son double plan et par conséquent ce n'était pas un suggestopédagogue. Il faut ajouter qu'il s'agissait d'un collaborateur de l'Institut qui n'avait pas suivi une formation régulière.

Ceci renforce ma conviction sur la difficulté de former des enseignants qui doivent maîtriser simultanément les plans didactique et artistique au sens que j'ai défini au début de cette communication.

Evidemment les comportements proxémiques et les comportements kinésiques ne peuvent pas être analysés hors contexte. L'environnement, l'attrait pour des langues vivantes et pour la France chez les Bulgares, les attentes des apprenants, leurs motivations et d'autres comportements de l'enseignant comme la qualité de la voix fonctionnent en interaction.

En conclusion

Cette analyse menée avec des moyens insuffisantes et d'une façon quelque peu rapide montre néanmoins en accord avec l'opinion de G. Hendrix (in Sebeok, 1964: 190) que "beaucoup de choses qui étaient inchangeables dans l'enseignement de la pédagogie, puisqu'elles faisaient partie de la personnalité de l'enseignant, sont en fin de compte paralinguistiques et kinésiques".

Ce sont ces comportements qui révèlent l'attitude intérieure de relaxation et concentration, de sérénité et de dynamisme, d'ouverture et d'autorité que l'enseignant doit véhiculer.

Le professeur suggestopède doit simultanément être alerte à soi-même et aux autres. Ceci ne signifie pas pourtant que l'enseignant donne aux apprenants la posibilité de prendre des initiatives, au niveau de l'animation de la classe et au niveau interactif. En effet, en classe de suggestopédie tout est fixé d'avance par le professeur et la méthode. Rien n'est laissé à l'imprévu, aux aléas de l'interaction, probablement, une des plus graves contradictions de cette méthode!

Mais, avec toutes les contradictions, avec toutes les imprécisions, il me semble pourtant que c'est l'approche qui d'une façon plus cohérente s'attaque à la formation globale de l'individu. Alliant le mouvement à l'activité intellectuelle, à l'art, à la créativité et au plaisir, la suggestopédie cherche à activer simultanément les deux hémisphères cérébraux; ceci allant dans le sens d'une formation holistique de l'apprenant et de l'enseignant lui-même.

BIBLIOGRAPHIE

Angelin-Schutznberger, Anne (1976) – **Contribution à l'étude de la communication non verbale** – Thèse Université de Paris VII, Ed. Librairie Champion, 1978.

Birdwhistell, Ray (1971) – **Kinesic and context, essays on body motion communication**, Allen Lane, The Penguin Press.

Corraze, Jacques (1980) – **Les communications non verbales**, PUF, Le Psychologue.

Cosnier, Jacques / Berrendonner, Alain / Orecchioni, Kerbrat (1982) – **Les voies du langage**, Dunod.

Ekman, Paul / Scherer, Klaus (ed.) (1982) – **Handbook of methods in nonverbal behavior research**, Cambridge University Press, Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris.

Galisson, Robert (1983) – **La suggestion dans l'enseignement**, Paris, Clé International.

Goodwin, Charles (1981) – **Conversational organisation interaction between speakers and hearers**, Academic Press, New York.

Hall, Edward (1966) – **The hidden dimension**. Double day, New York (trad. La dimension cachée, 1971, Paris, Points, Seuil).

Lecuyer, Roger (1975) – "Psychologie de l'espace", **Année Psychologique**, 75.

Lerede, Jean (1980) – **Suggérer pour apprendre**, Les Presses de l'Université du Québec.

Lozanov, Georgi (1978) – **Suggestology and Outlines of Suggestopedy**, London, New York, Gordon and Breach (trad. adaptée **Suggestologie et éléments de Suggestopédie**, Ed. Sciences et Culture de Bellechasse, Montréal).

Lozanov, Georgi/Gateva, E. (1984) – **Metodo suggestopedico per l'insegnamento delle lingue straniere**, Linguistica Applicade, Bulzoni Editore.

Noncheva, R. (1973) – "Changes in the capacity of work in students learning various school subjects in the suggestopaedic method", **Problems of suggestology**, Research Institut of Suggestology.

Sebeok, Thomas (éd.) (1964) – **Approaches to semiotics**, London, Paris, The Hague, Mouton.

Slama-Cazacu, T. (1979) – Psicolinguística Aplicada ao ensino das línguas, Biblioteca Pioneira de Linguística, São Paulo.

Tavares, Maria Clara Ferrão (1984) – **Les comportements non verbaux des enseignants en classe de français langue étrangère**, Thèse de 3^{e} cycle, Université de Paris III.

Watzlawick P. / Beavin J. / Jackson D. (1967) – **Pragmatics of human communication**, Norton and Company, New York (trad. **Une logique de la communication**, Ed. du Seuil, Paris, 1972).

SYNTHESE DU DEBAT

Au cours de la discussion on a souligné les faits suivants:

- Que le choix des compositeurs qui ont réalisé le travail mentionné dans la communication était le résultat des expériences menées en laboratoire. De cette façon-là, on a établi des relations entre les ondes acoustiques dans plusieurs phases d'apprentissage, selon le principe qu'il y a une certaine coordination entre le rythme cardiaque et celui de la musique. Or, on a conclu qu'un certain type de musique (comme la musique baroque, par exemple) réduisait cette activité. Donc, ce choix est lié à l'émotivité, mais seulement dans la mesure où l'émotivité est liée à la création elle-même. C'est-à-dire, que la création est en rapport étroit avec la production de certaines ondes.

- La liaison entre les expériences de suggestopédie menées au laboratoire et les processus thérapeutiques dans le champ d'application de la suggestologie (Lozanov, Moncheva et d'autres qui ont travaillé à ce projet sont aussi des médecins).

- Quelles seraient les possibilités d'application des méthodes de suggestopédie dans l'enseignement des gens déjà très agés ou/et ayant des difficultés d'apprentissage, qui, selon les expériences effectuées, ont obtenu des résultats positifs après vingt cinq séances de travail suivant cette méthode. Par exemple, dans le cas d'apprentissage d'une langue étrangère, ils sont parvenus à parler d'une façon tout à fait compréhensible. Cependant, on doit être capable de distinguer ce qui est réellement fait dans les instituts de suggestopédie de ce qu'en dit la publicité, même si les chiffres nous montrent la croissante popularité de cette méthode.

- En ce qui concerne l'enseignement à distance, la suggestopédie est un processus non pertinent puisque la présence du professeur est essentielle. Ainsi, par principe, la suggestopédie ne pourra être réalisée à distance.

- Certaines contradictions de la suggestopédie: principalement, on ne forme pas les gens à la "communication" en langue étrangère, par exemple: on leur apprend seulement à retenir du vocabulaire, des structures, à se débrouiller, mais on ne leur apprend pas, à vivre dans une société culturellement et linguistiquement étrangère, en utilisant des documents authentiques, en leur montrant un discours authentique. La situation idéale se résume dans un mot: intégration.

ALICE GOUVEIA / EDITE FERREIRA

Portugal

Caractère conversationnel du médium écrit dans l'enseignement à distance

Le texte écrit dans l'enseignement à distance, quel que soit le domaine qu'il aborde, outre le fait de répondre aux besoins d'informer l'étudiant, doit:

- l'encourager à rester attentif et actif;
- l'informer régulièrement des progrès effectués lors de l'apprentissage;
- éveiller et soutenir son intérêt, grâce à une présentation attrayante et variée.

En somme, le texte écrit aura pour mission, dans l'enseignement à distance, d'établir un dialogue avec l'étudiant. En effet, dans l'utilisation du **médium écrit**, on ne peut compter sur l'appui des facteurs naturels qui existent dans l'enseignement en face-à-face, surtout sur le **feed-back** permanent entre le professeur et l'étudiant. Dans l'enseignement à distance, les facteurs de dialogue naturel et immédiat sont absents et nous obligent à avoir recours au calcul, à la prévision pour compenser un tel handicap. Ainsi, l'interrelation auteur-lecteur (professeur--étudiant, devra être accomplie en préservant le caractère conversationnel du texte.

Pourquoi insister sur les aspects conversationnels en ce qui concerne le **médium écrit** dans l'enseignement à distance? Est-ce que le caractère conversationnel n'est pas commun à tout le processus d'enseignement? Est-ce que le caractère de dialogue, la clarté et la simplicité ne sont pas des éléments communs à

tous les types d'enseignement? Sans doute que si, mais dans l'enseignement en face-à-face, quelque chose de plus existe: c'est la possibilité, dans l'interrelation professeur/étudiant, d'avoir recours aux facteurs qui dépassent le discours. Parce que ces facteurs ne peuvent servir d'appui au dialogue professeur/étudiant dans l'enseignement à distance, il faut instituer le **médium écrit** comme accord de coopération entre l'auteur et les lecteurs, et utiliser dans le texte des stratégies qui les rapprochent, pour emporter l'adhésion de l'étudiant.

Ainsi, dans le texte, on devra utiliser un type de discours qui prend en compte la compétence du lecteur/étudiant, sa compétence de départ et celle qu'on veut lui faire acquérir. C'est seulement de cette façon qu'il sera possible d'établir entre l'auteur et les lecteurs un dialogue basé sur une coopération nécessaire. Avec l'écrit, l'aspect pragmatique du discours, c'est-à-dire l'interrelation texte-lecteur, obéit à un contrat énonciatif implicite qui se manifeste par l'acceptation de principes déterminés dont la fonction est d'assurer la coopération dans le dialogue pédagogique. C'est cet accord qui constitue la base de la liaison entre ces deux pôles – le professeur et l'étudiant (l'auteur et le lecteur) qui a été appelé par Grice **principe de coopération** (1975), lequel accord requiert le recensement des compétences du locuteur et de l'allocutaire. Assurant ainsi, à l'intérieur de limites déterminées, la superposition de ces compétences pourra fonctionner le mécanisme de coopération.

La référence au contrat implicite entre les agents discursifs amène à considérer la valeur illocutionnaire des énoncés. Pour que les effets illocutionnaires se vérifient, il est indispensable que l'intention illocutionnaire de l'auteur corresponde, de la part du destinataire, à la reconnaissance de l'intention d'énonciation.

En plus de l'effet illocutionnaire, on pourra encore constater un effet perlocutionnaire, c'est-à-dire une réponse, un comportement déclenché par l'illocution (Austin, 1978).

Dans le cas de l'enseignement à distance, la conception et l'élaboration du texte écrit doivent présupposer un contrat énonciatif implicite qui:

A — DANS LA DIMENSION INFORMATIVE obéit

1. **Au principe de quantité** (Grice, 1975), qui exige le respect des règles coopératives qui garantissent, de la part des interlocuteurs, la responsabilité et la cohérence du comportement, en ne fournissant que l'information nécessaire. Ainsi le texte d'enseignement à distance devra donner une information nécessaire, en prévoyant la compétence du lecteur, en ne laissant pas des aspects vides (hypoinformation) qu'il est impossible de compléter aussitôt dans l'enseignement non présentiel. De plus, le texte ne devra pas fournir d'information inutile. Au contraire, il devra être direct, en évitant de se perdre dans des divagations superflues ou de pure érudition, ce qui pourrait détourner les élèves de ce qui est essentiel et les conduire à l'horizontalisation, c'est-à-dire à l'incapacité de structurer hiérarchiquement les états, les événements et les processus véhiculés par le discours.
   Pour Grice, l'hyperinformation génère la confusion et soulève des problèmes annexes.

2. **Au principe de qualité**, qui rejette tout ce qui est faux ou manque de preuves. Le respect d'un tel principe exige que le texte écrit évite des expressions vagues du type "F. a publié de nombreuses œuvres" ou bien "A la réunion politique, il y avait beaucoup de monde". Il est impératif que le texte, lorsqu'il traite de sujets particuliers, délimite bien les concepts qu'il utilise et la portée de ses assertions.

3. **Le principe de relation**, qui nécessite l'adéquation du texte au sujet traité. L'observation de ce principe exige, de la part de l'auteur, une sensibilité certaine et la connaissance des contenus transmis, de la forme utilisée pour les transmettre et de la phase du processus enseignement/ /apprentissage par lesquels ils sont communiqués. Par exemple, ce qui est approprié dans une introduction pourra être évité dans la conclusion, pour laquelle l'étudiant dispose déjà de connaissances qui justifient l'emploi d'un langage plus spécifique, plus technique. Dans cette optique

de l'adéquation du langage aux différents moments de l'apprentissage, le professeur doit tenir compte soit de la compétence préalable de l'élève, soit de la nécessité de la développer. Pour cette raison, le problème de la rigueur terminologique peut ne pas être pertinent comme point de départ de l'apprentissage mais il le sera à l'arrivée.

4. **Au principe de mode**, qui est en rapport avec la manière de transmettre l'information. Ce principe correspond, en termes positifs, à l'exigence pour le texte d'être bref et ordonné, et en termes négatifs, se traduit par la condamnation de l'ambiguïté, de l'obscurité, de la prolixité.

B – DANS LE DOMAINE SOCIO-AFFECTIF, le texte devra être considéré comme un moyen d'établir des relations amicales entre le professeur et l'élève, ce qui amène à:

1. **Personnaliser le discours**, en le dirigeant directement sur l'étudiant, en évitant les constructions impersonnelles, les passifs qui dépersonnalisent et créent des distances entre les interlocuteurs. Au contraire, on doit valoriser les constructions qui rapprochent l'auteur et les lecteurs. A titre d'exemple, nous citons l'utillisation des formules de politesse, notamment des pronoms de première et seconde personnes, qui, en manifestant la réciprocité, peuvent favoriser la création de liens affectifs entre le responsable du texte et l'étudiant qui l'utilise (Benveniste, 1983). Avec le pronom à la première personne, le locuteur, dans l'acte d'énonciation, signale le fait d'être celui qui parle, introduit sa présence. Egalement, en s'adressant à une seconde personne, et en utilisant les signes destinés à cet usage, le pronom personnel et les autres indicateurs, qui lui correspondent, comme les déictiques, par exemple, il procède à l'actualisation des formes qui reçoiveçt leur réalité et leur substance de l'énonciation. Simultanément, la communication est renforcée et personnalisée par la projection du locuteur/auteur et de l'auditeur/lecteur dans l'énoncé.

2. **Plaire.** Avec cet objectif, le texte doit être écrit en termes courtois, mais pas trop formels. Sachant que l'élément affectif facilite l'interaction linguistique, on sera particulièrement attentif au caractère oral de l'expression, pour créer des conditions psychologiques qui facilitent la communication. L'auteur s'appliquera à produire un discours élégant, à éviter un style sec, laconique ou monocorde. L'expression la plus variée et la plus dynamique est mieux reçue par le lecteur/étudiant. L'effet de plaisir devra aussi etre obtenu au moyen d'une présentation graphique attrayante et variée (utilisation de la couleur, des encadrements, des traits de soulignement, des différentes types de lettres, de marges, de gravures, de graphiques, de titres et de sous-titres).

3. **Motiver et stimuler.** L'utilisation du langage constitue une activité qui comprend l'acte de dire quelque chose, ce qui a lieu quand on le dit et ce qui arrive après l'avoir dit, ce qui signifie que, dans le même acte de langage peuvent coexister trois sous-actes – l'acte locutionnaire, l'acte illocutionaire et l'acte perlocutionnaire. Avec le **médium écrit**, non seulement l'information se transmet, mais de plus, elle aspire à influencer le lecteur c'est-à-dire qu'elle réalise un acte illocutionnaire dont la force doit contribuer à promouvoir et à faciliter l'apprentissage.

   La compréhension des significations conversationnelles des énoncés doit tenir compte des contextes, et d'une composante essentielle de la signification transmise qui est l'intention du locuteur. Parce que le destinataire est réceptif aux motivations possibles de l'acte d'énonciation réalisé l'auteur pourra diriger à distance les raisonnements de ses lecteurs. D'où le choix scrupuleux des mots, des constructions, du ton, du style, des moyens que Ducrot (1977) appelle "des manœuvres stylistiques", conscientes ou semi-conscientes, qui sont destinées à solliciter la collaboration du lecteur (interrogations, répétitions, apostrophes) ou à le persuader d'accepter une forme déterminée d'argumentation.

   Il convient donc de mettre en évidence la nécessité de faire attention aux indicateurs qui structurent la communication. A travers eux, l'auteur du

texte écrit, parallèlement à ce que fait le professeur dans l'enseignement en face-à-face, devra signaler les moments de relation dialogique, en accord avec la situation et surtout avec la progresssion de la séquence discursive.

Pour assurer la cohérence du texte, il utilisera, par exemple, des indicateurs:

- pour commencer: il était une fois, un jour, nous allons parler de, le sujet que nous allons traiter est ...;
- pour introduire un nouveau sujet: à propos, nous allons passer à, considérons un autre aspect, de plus, en plus de ça, encore ...;
- pour indiquer une séquence temporelle ou une transition dans le changement de sujet: après que, maintenant ...;
- pour ordonner: premièrement, ensuite, enfin ...;
- pour établir une pause: écoutez, arrêtons-nous ...;
- pour introduire une idée opposée: au contraire, mais, cependant ... (les adversatifs et les concessions en général);
- pour annoncer un développement: ainsi, ça parle de, sinon nous allons voir ...;
- pour définir: c'est, soit, c'est-à-dire ...;
- pour confirmer: de fait, en vérité, en effet, effectivement ...;
- pour insister: encore, une fois de plus, de nouveau ...;
- pour obtenir un accord: n'est-ce pas ...;
- pour donner un exemple: à titre d'exemple, par exemple, comme ...;
- pour montrer un aspect particulier: notamment, surtout ...;
- pour résumer: en somme, en un mot, pour résumer, en résumé ...;
- pour introduire une conclusion: pour conclure, enfin, finalement, donc, d'où ...;

En ce qui concerne l'interaction auteur/lecteur, ces indicateurs pourront servir de marques révélatrices de l'intention présente dans l'acte énonciatif, comme, par exemple:

- autoritaire: l'impératif, la question directe;
- personnalisée: les pronoms, les déictiques, le présent;
- permissive: "ça va?", "N'est-ce pas?", "Peut-être?", "il semble", "probablement".

En somme, toutes les marques du discours contribuent à structurer l'argumentation en tant que processus qui vise à emporter l'adhésion de l'auditeur ou du lecteur. Une fonction similaire est exercée par la division en paragraphes, la répartition en séquences, les titres et les sous-titres.

Si nous considérons qu'il existe différents types d'arguments, implicites, partiellement explicites et explicites, il importe de savoir quels sont ceux qui conviennent le mieux au **médium écrit**. Nous penchons en faveur de la priorité accordée aux arguments totalement explicites, parce que, dans l'enseignement à distance, les autres éléments qui accompagnent l'information quand elle est véhiculée oralement, tels que le ton de la voix, le geste, la vue, sont absents.

Le "jeu" de l'argumentation sert à combiner, confirmer ou opposer des arguments. Il appartient au professeur de faire croire et de se faire croire. D'où ses stratégies, ses tentatives, ses simulations, en un mot, ses représentations qui atteignent la dimension de l'imaginaire, dans un mouvement oscillant entre le fait de rendre crédible et de se rendre crédible.

Les indicateurs auxquels nous nous référons servent à délimiter les différentes séquences discursives. Ils relient les différents segments du texte, en maintenant la logique argumentative. D'où la possibilité de manipulations subtiles au niveau pédagogique, avec les avantages et les risques que de telles stratégies d'enseignement peuvent provoquer.

Conclusion

Dans la relation pédagogique établie par le texte dans l'enseignement à distance, il y a deux aspects qui sont particulièrement importants: le principe de coopération et le "jeu" de l'argumentation. D'où la nécessité d'insister, en ce qui concerne la **dimension pragmatique** du texte écrit dans l'enseignement à distance, sur ce qui souligne l'importance de bien connaître le lecteur et sur la nécessité d'un **feed-back** permanent. Ainsi, le responsable du texte pourra être en symbiose avec l'étudiant, pour lui permettre de développer ses compétences et en même temps pour emporter son adhésion au texte qui véhicule le savoir.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. – **How to do things with words**, Oxford University Press, 1978.

BENVENISTE, Emile – **Problèmes de linguistique générale**, Paris, Gallimard, 1983.

DUCROT, Oswald – **Dizer/não dizer - Princípios de Semântica Linguística**, São Paulo, Cultrix, 1977.

GRICE, H. Paul – "Logic and conversationn", in P. Cole and J. L. Morgan (eds.), **Syntax and Semantics, vol. 3: Speech acts**, New York; Academic Press, 1975.

SYNTHESE DU DEBAT

Au cours de la discussion on a souligné les faits suivants:

- Il serait intéressant et utile de comparer le travail de l'oratrice avec le travail d'autres auteurs, par exemple les auteurs qui ont travaillé au Seuil comme chercheurs, surtout dans le domaine de l'argumentation, de l'interpellation du lecteur-étudiant à distance et dont on doit susciter la réaction.

- Il y a des problèmes analysés dans des documents critiques (rapports, essais, etc.) où on établit une relation entre les actants sociologiques et le discours qui est prononcé. Est-ce que, à part les mécanismes argumentatifs logiques et, disons, universaux, il y a d'autres stratégies discursives différentes et très spécifiques, propres à certaines civilisations, comme dans le cas de la culture méditerranéenne.

- La communication permettait de réfléchir, une fois de plus, sur la nécessité d'un enseignement à distance plus endogène. Au Portugal, par exemple, l'enseignement de l'anglais devrait être assuré non par des anglais, mais par des portugais aidés par des anglais en tenant compte de l'identité particulière de communication non verbale, qui est la culture portugaise. L'erreur commise par les portugais, est d'attendre des solutions ou des modèles venus de l'extérieur, du reste de l'Europe. Ils oublient, peut-être, qu'ils sont aussi l'Europe et que l'Europe a beaucoup à attendre du Portugal.

ROCHA TRINDADE

Portugal

La contraction du temps

Un des paramètres déterminants dans la production de programmes pour la télévision éducative ou pour l'enseignement à distance par l'intermédiaire de la télévision, est la durée de chaque programme. D'un point de vue purement objectif, les frais de production sont une fonction croissante (en principe) de cette durée; d'autre part, les temps d'antenne deviennent de plus en plus chers et de moins en moins disponibles, ce qui tend aussi à réduire au maximum cette durée.

En des termes plus subjectifs, un certain programme peut être considéré comme trop long, s'il a tendance à fatiguer l'audience, de par un rythme excessivement lent, un scénario immobile, un discours répétitif; ou bien il pourra être jugé trop court, soit pour des raisons inverses des précédents, soit du fait qu'il contient trop d'information dans pas assez de temps de présentation.

Quoi qu'il en soit, on peut pardonner, et même accepter, une erreur de jugement du producteur sur la durée de son produit, si celui-ci est quand même efficace en termes de l'accomplissement des objectifs scientifiques ou culturels qui en ont déterminé la naissance.

Le discours et le style de présentation sont donc intimement liés aux questions de durée; il nous faut cependant introduire une autre variable, plus directement articulée avec les caractéristiques de la population cible: c'est-à-dire, leurs acquis culturel et scientifique qui sont peut-être suffisants pour que ce message vidéo soit compris et intégré sans trop de mal. Pour quelqu'un qui est

72

déjà sensibilisé à l'égard d'un problème donné, le traitement de certains aspects plus avancés de ce sujet dispensera peut-être d'une longue introduction; il en sera autrement pour une population moins avertie.

Finalement, la question se pose de l'évolution même des discours des média: on peut postuler que l'expérience journalière des auditeurs en matière du langage vidéo leur permet de suivre cette évolution sans trop de décalage, ce qui impose aux concepteurs de télévision éducative la nécessité de tout au moins accompagner les modifications de style et de rythme qui soient déjà entrées dans les habitudes des auditeurs.

L'échelle de temps

Le cinéma et la télévision, comme auparavant l'avait fait le théâtre, ont développé des méthodes diverses pour la compatibilisation de la durée de chaque unité produite, avec le temps qui est censé s'être écoulé entre la première et la dernière image offerte au spectateur, décrivant l'"histoire" qui en est le sujet. Il est rare que le temps décrit coïncide avec le temps réel, et nous acceptons naturellement le cas des transmissions en direct par télévision de certains événements, surtout sportifs, qui attirent un intérêt généralisé. La solution courante est celle de "fixer" le spectateur sur une époque et un temps donnés par le truchement d'une scène ou scénario qui "date" l'action; et donner la suite, en temps "réel", à la sucession de discours et de situations décrites. Le passage à d'autres scénarios clairement éloignés du premier, l'alternance de jour et de nuit, le changement de vêtements des personnages, les claires modifications de contexte des situations ou de l'environnement, sont capables de suggérer que du temps s'est écoulé entre une scène et la précédente, sans qu'il y ait besoin de l'affirmer expressement, de l'écrire en légende, ou de recourir à l'astuce de montrer la chute des feuilles de calendrier. On peut aussi tricher sur le sens du flux du temps, en évoquant le passé en "flashback" (le défilé des mémoires des personnages a la fâcheuse tendance d'être précédé de l'adoption d'un air rêveur, suivi du tremblement de l'image ou de l'intervention d'un hâle périphérique de brouillard à la Hamilton ...).

Dans le terrain des productions de télévision pour l'éducation ou l'enseignement à distance, on aurait tendance à croire que le discours serait purement sequentiel, synchronisé avec le temps réel; en fait, on pourrait viser la simple re-création de l'ambiance du cours magistral d'un professeur devant ses étudiants, ou bien, celle de la visite d'étude guidée.

Cette orientation se traduirait donc par l'adaptation pure et simple du discours de la salle de cours, caractérisé par un rythme assez lent d'explication sans hâte et sans trop de contraintes à l'égard de sa durée totale. C'est ce qui se passe en enregistrant purement et sans façon le discours didactique courant d'un chargé de cours pendant une de ses leçons; c'est hélas, la solution suggérée par des personnes qui croient résoudre les problèmes de surpopulation des écoles supérieures ou de manque de professeurs, en rendant accessibles aux étudiants les enregistrements des cours qu'ils n'ont pas pu fréquenter.

La solution est clairement mauvaise et inefficace du point de vue pédagogique, le discours de présence étant inadéquat et déplacé quand on le reçoit par le canal vidéo. L'exposé languit, sa longueur semble excessive, la monotonie du scénario fixe fatigue et le résultat global est ennuyeux et décourageant.

L'économie de temps, imposée à la fois par le coût des productions video (même entièrement enregistrées en studio) et par la disponibilité limitée des temps d'antenne, a déterminé une modification de ce discours pédagogique en le rendant plus dynamique, plus rapide et plus synthétique. La tendance à uniformiser la longueur des unités vidéo, que ce soit autour du module sacré des Américans de 22 m 30 s ou de la pratique de l'Open University britanique, située dans les 25 minutes par unité, a permis de discipliner un peu les concepteurs et les auteurs, en les renadant moins prolixes et plus directs dans leurs discours. L'introduction de insertions (inserts) soit sous la forme de prises de vue de l'extérieur, soit sous la forme graphique, statique ou animée, photographique ou autre, a permis de fuir la tristesse du scénario fixe, aussi beau et aménagé soit-il.

Il en est sorti un modèle passe-partout de programme scientifique pour l'enseignement formel qui est plus ou moins le suivant:

Durée: 20 – 25 minutes

Intervenants: 2 – 3 personnes, dont au moins une explicitement identifiée avec la fonction de professeur ou de chercheur.

Structure: Sujet / commentaire d'un thème monographique.

Scénario: Une partie en studio, où le présentateur se situe pour ouvrir et pour fermer le programme, son image étant parfois coupée pendant les inserts statiques, avec la continuité de sa "voix" en "off".

– Une partie enregistrée avec des "scènes de la vie réelle", préférablement en extèrieur, dont le commentaire est souvent assuré par un speaker professionnel, non identifié pendant le programme.

Il est aussi courant que le présentateur fasse le pont entre les deux scénarios, en vêtant la peau d'intervieweur qui pose des questions à des personnages "réels", dont les réponses ont été préalablement accordées et mémorisées.

Une variation de cette dernière technique est la simulation du personnage "étudiant", qui commence par formuler des interrogations et en faisant état de difficultés éprouvés et qui finit par démontrer sa parfaite compréhension du sujet (c'est un peu la même technique des simulations des rires des pseudo "live-audiences" en programmes récréatifs comiques: on espère injecter de l'autoconfiance par un exemple de réussite intellectuelle).

Ce qui semble un peu de la caricature d'après cette description s'est montré, cependant, assez efficace si les moyens financiers y sont et si la technique de discours pédagogique en vidéo est suffisamment au point. Il y a cependant des indices que l'attrait du medium vidéo est un peu en perte de vitesse dans l'enseignement à distance, peut-être du fait que la qualité des sources alternatives mises à la disposition de l'étudiant (et en particulier, les documents scripto) est peut-être suffisante pour le faire réuussir ses études même sans recours au support vidéo.

Ou peut-être que cette perte d'attraction n'est que trop méritée, en raison d'une certaine stagnation des techniques et des styles de présentation.

Le discours didactique, comme le discours politique, religieux ou de la publicité, est en lui-même destiné à persuader, à faire accepter des idées et à les faire intégrer dans l'acquis intellectuel de chaque étudiant. Et peut-être sera-t-il bien d'analyser les techniques qui sont utilisées dans des domaines autres que l'éducation, avec une efficacité et un succès certain.

Un discours délirant

Prenons ainsi le cas du video-clip ou télédisque qui est, de mon point de vue, le terrain de l'expérimentation des langages de télévision qui a le plus contribué à une innovation radicale du discours vidéo et dont la popularité n'a pas l'air de cesser de grandir.

Comme le faisait déjà Jean-Christophe Averty il y a un quart de siècle, le télédisque joue fort sur la carte de l'inattendu, sur l'insolite, sur l'exotique, sur l'absurde. Il mise aussi sur un rythme endiablé, les scénarios, les situations, les images se succédant en train d'enfer, sans qu'elles aient, nécessairement de séquence logique, de justification d'existence; leur rôle principal est celui de maintenir éveillée l'attention, de remplir l'espace vidéo avec l'image, pour que le son ne soit pas désamparé et seul.

Les images-choc deviennent ainsi indélébilement associées à la musique promue, à la personne du chanteur, à la pochette du disque.

La solution de raconter une histoire, au fur et à mesure des rotations du disque, qu'elle ait ou qu'elle n'ait pas de relation directe avec les paroles de la chanson ou qu'elle réponde ou pas à des évocations cinesthésiques de la musique, est souvent adoptée, même si ce n'est pas la règle générale. Ces histoires sont fréquemment plus suggérées que totalement décrites; le temps de l'action se trouve drastiquement rétréci; seules les situations de crête, de climax, d'état final, sont présentées, sans qu'on se soit donné la peine d'en montrer les pentes, les prologues, les états intermédiaires. De ce point de vu, le discours est souvent

syncopé comme un diaporama, sans que les transitions soient au moins adoucies par des "fondus". On joue sans règles fixes, la superposition double ou triple est valable, le "chroma" ne respecte pas les échelles des objets et des personnages. Toute couleur est permise, les effets spéciaux (le cadrage, le mosaïque, la solarisation, l'inversion, les miroirs) sont presque obligatoires.

Le résultat global est très souvent profondément attirant, riche, agréable, drôle; des quantités de situations arrivent, des foules de figurants se déplacent, les décors se succèdent ... et le message principal – l'identification d'une musique – est retenue. Durée totale: 3 a 5 minutes. Le temps ne languit plus; il vole.

La contraction du temps

Pour que l'on puisse profiter des nouvelles expériences telles que celles décrites, en étudiant leur application à des tâches moins frivoles telles que l'ont été l'enseignement par télévision, on peut se poser un ensemble de questions:

1. La crédibilité de l'enseignement souffrira-t-elle de l'adoption d'un discours moins formel, plus décontracté, avec un peu plus de sens de l'humour et moins de crainte du ridicule?
   C'est, évidemment, la question de base.

2. Le raisonnement logique complet, l'exposé intégré et sans sauts, la phrase bien tournée et rigoureuse, sont-ils des constituants indispensables du discours didactique en support vidéo?
   (Ou bien, le langage vidéo a d'autres règles que celles de l'expression didactique purement écrite ou purement orale?).

3. La contraction du temps obtenue par élimination des phases intermédiaires, non pertinentes ou transitoires de chaque situation finale signifiante, diminue-t-elle l'intelligibilité d'un message basé sur la connaissance même de ces situations?

C'est-à-dire: l'abstraction du non-essentiel, la syncope des inutilités, l'ablation des temps morts, permettront-elles la survie rationelle du restant?

4. Enfin, est-ce-que le gagné sur les champs d'une attention plus éveillé de l'auditeur et de l'épargne de son temps, vaut le sacrifice de la redondance, de l'insistance, de l'autrement dit, de la présentation longue et soignée, de la conclusion remémorative?
   On pourra orienter une réflexion sur ces questions en faisant appel à un autre medium assez différent, de par son langage propre et de sa capacité d'offrir un degré limité d'interactivité avec l'utilisateur: l'ordinateur à usage didactique.

Un discours sec et net

Considérons un terminal d'ordinateur mis à la disposition d'un étudiant dépourvu de la capacité d'élaboration de software; celui-ci est disponible et l'étudiant connaît les modes d'accès et les routines d'interactivité.

Le langage de "conversation" homme-machine est, supposons-le, strictement alphanumérique (le términal n'a pas de pépiphérique graphique). Il s'agit d'un instrument capable de proférer un discours pré-établi par l'auteur du programme et qui a donc une capacité de réponse limitée (en ce qui concerne les degrés de liberté du dialogue).

Le langage est dans ce cas totalement formalisé de la part de la machine, en raison de la nature de l'hardware et de la pré-détermination du software; de la part de l'usager, par l'imposition du respect des routines d'accès, de l'introduction ordonnée des données, de l'ordre des instructions d'acheminement ou de poursuite des opérations. Les introductions erronées, déplacées, désordonnées, insuffisantes, contradictoires, surabondantes ou imprévues, seront rejetées sous la forme d'un blocage du système, d'un signe d'erreur commis, d'un refus d'avancement du "dialogue".

L'usager pourra avoir accès à des informations introduites au préalable en mémoire de l'ordinateur, que ce soient des définitions des théorèmes et des lois, des listes de données, des tables numériques, des équations, des classifications par catégories, etc. De même, il peut se voir proposer des affirmations en alternative, dont il faudra choisir la vraie et rejeter les fausses; ou bien un problème peut lui être posé, dont il cherche à trouver la solution qui sera, elle aussi, vraie ou erronée.

Ce langage est, des deux côtés, totalement réglé et discipliné; s'il y a des inclusions gratuites, telles le mode dit personnalisé ("inscrivez votre prénom et poussez le bouton RUN", pour que la machine puisse faire lire: "C'est bon, Pierre", à la suite de l'introduction de la réponse correcte) ces inclusions sont tout à fait étrangères au discours élémentaire propre de la machine, c'est-à-dire, **0** et **1**.

Ces "vêtements" d'humanité simulée que l'on entend prêter à des machines, représentent des efforts bien intentionnées, mais assez pitoyables, pour essayer de combattre les complexes Frankensteiniens des névrosés qui craignent toujours la prise du pouvoir par les créations sacrilèges des humains imprudents. Elles ne tronpent que les débutants et agacent plutôt l'usager habituel.

L'identification nécessaire avec les données en mémoire, de chaque message introduit dans le clavier d'accès à l'ordinateur, conduit à une économie de langage, à une rigueur absolue d'"expression" (soit elle alphabétique ou numérique) dont le résultat majeur est celui de discipliner et l'auteur du "software" et l'utilisateur. Pour ces raisons, dans la plupart des situations le discours caractéristique de informatique est net, clair et synthétique, même pour des utilisations purement éducatives, qui la font un peu sortir de ses vocations premières et naturelles de banque de données et de calculatrice.

Si nous nous placions, en tant qu'auteurs de programmes médiatisés en video, dans une position equidistante de celles de concepteur de didacticiels pour l'enseignement assisté par ordinateur et d'auteurs de télédisques, nous trouverions des points de similitude et des points de conflit esthético-intellectuel. Dans les deux cas, le style est celui de la rapidité, du refus de la perte de temps, de l'impossibilité de nous attarder sur ce qui n'est pas essentiel, de "tourner autour du pot"; on ne dit et on ne montre que ce qui est considéré comme indispensable.

Du point de vue des différences, il y a là un terrain de choix pour un schizophrène: le Dr. Jenkill et le Mr. Hyde qu'il y a en nous, seraient à la fois capables de créer des délires de mouvement, de couleurs et de sons, de concevoir des traductions audio-visuelles des démons de leur imagination et de leurs rêves – et aussi de mettre en œuvre la froideur nécessaire à l'alignement minutieux et rationnel des programmes informatiques.

L'image publique et privée du professeur

Considérons un ensemble écletique de programmes de télévision pour l'enseignement à distance, qui appartiennent à la cathégorie "classique" déjà analysée: on s'aperçoit que le rôle du présentateur principal y est, dans la plupart des cas, joué par le professeur responsable du contenu. Or, il est rare que celui-ci possède au plus haut degré toutes les qualités nécessaires à la formation d'un image publique **très** favorable dans le petit écran.

Les circonstances et l'environnement jouent, en plus, contre lui. N'étant pas – du moins, au début de son expérience – familier avec l'ambiance d'un studio de télévision, il n'est pas aussi à l'aise qu'il serait dans son milieu de faculté. En regardant le résultat de son enregistrement, il ne se reconnait plus; sa voix, ses manières, des gestes, des expressions de son visage lui déplaisent. Lors du prochain travail devant les caméras, il n'en sera que trop conscient, ce qui aura tendance à nuire à son aisance et à son naturel.

Neuf fois sur dix, le professeur jugera sa performance avec trop de sévérité: ses propos comme insuffisamment convaincants, son discours trop court, son intervention incomplète. Si on lui donnait le choix, il referait le programme en y mettant des bouchées doubles, en rajoutant, en élaborant, en précisant. Il souhaiterait une leçon complète, auto-consistante, qui épuise la matière – et, en plus, qui puisse donner de lui une image de personnalité savante, sûre, rigoureuse, de haute taille intellectuelle, pleine de communicabilité, d'aisance, d'intérêt humain.

Cela, evidemment, n'est pas possible en général; cela conduirait à des programmes longs, ennuyeux, inefficaces; soit, l'effet inverse de celui que nous proposons comme tendance souhaitable.

Il est bien possible que la solution passe par la dépersonnalisation, ou l'effacement de l'auteur/responsable du programme; peut-être serait-il alors plus facile de laisser parler les images, tout en laissant à un speaker invisible la tâche de guider l'auditeur ici et là, au cours des passages trop difficiles (il ne faut quand même pas que le programme devienne une espèce de rébus où la perspicacité du destinataire ait un role prépondérant à jouer).

Pour le reste, la variété dynamique des scènes, le rythme des images, la vigueur des sons et des paroles seraient de rigueur, en essayant d'approcher au possible les deux limites du commencement et de la fin de l'unité. Avec un langage suffisamment phatique, le temps deviendrait vraiment contracté – ou bien il cesserait de passer; ce qui serait, finalement, bien agréable.

SYNTHESE DU DEBAT

Au cours de la discussion on a souligné les faits suivants:

– Les différences entre la vidéo et le montage audio-visuel (diaporama): en vidéo on peut supprimer le présentateur et faire dire à l'image son propre contenu, tandis que dans le cas du montage audio-visuel, fait avec des photos ou des diapositives, par exemple, le concepteur s'assied pour faire une relecture ou même mesurer la portée des contenus qui sont "derrière" lui. Or, dans la vidéo, les contenus sont "devant", dans un temps de fabrication qui n'est pas celui du regard, mais celui de la manipulation électronique, et le présentateur est à "l'intérieur", c'est l'auteur lui-même, à travers sa fiction, sa manipulation des média, peut-être ses paroles.

- Les "clips" dont l'efficacité est beaucoup plus grande que celle des montages audio-visuels: parfois on dit plus sur un auteur dans un clip de trois minutes que dans un montage audio-visuel d'une heure. Mais, sans doute faut-il respecter le temps: en trois minutes on ne peut donner qu'une impression, une envie, un désir, une attente. Il s'agit presque d'une fonction apéritive, au-delà d'une pertinence didactique immédiate, mais beaucoup plus séductrice.

- L'importance de la fiction dans les films pédagogiques comme moyen de séduction qui transmet aussi une dimension critique aux récepteurs. Donc, il faut être conscient de la spécificité du traitement en fonction du public cible.

- La possibilité de réduction de la durée des programmes concernant l'enseignement formel par télévision, en fonction du respect et/ou du mépris de certaines règles, selon lesquelles un programme peut devenir beaucoup plus condensé et accessible à la mémorisation ainsi que beaucoup moins coûteux.

- Une expérience menée au Canada dans des écoles francophones pour l'apprentissage d'une langue seconde en utilisant de flashes de deux minutes ou moins sur différent thèmes à partir de l'alphabet. On peut la considérer comme un entraînement, non pas comme un enseignement, puisque l'apprentissage est très réduit, ne dépassant pas les mots élémentaires. Mais, cependant, cette série a obtenu un assez vif succès.

- La nécessité de faire de vidéo-clips pour l'enseignement à distance comme moyen de réduire substantiellement la durée des leçons télévisées et aussi de les rendre beaucoup moins traditionnelles.

ARNOUT HOREMANS

Bélgica

Un laboratoire de langue des années 80

Je suis venu ici pour vous parler du centre de langues où j'enseigne le portugais et aussi un peu de français.

Notre institution consiste en fait en deux organismes séparés qui collaborent intensivement. Ce sont l'Institut de Langues Vivantes et le Centre de Langues Vivantes. L'Institut fait partie intégrante de l'Université, le Centre en dépend seulement.

L'Institut est un service de langues destiné aux différentes facultés qui en ont besoin (par exemple les facultés d'Economie, de Droit, de Sciences Politiques et Sociales, etc.).

Le Centre de Langues Vivantes est un service qui n'est pas réservé aux étudiants mais peut-être fréquenté aussi par le personnel de l'Université et les personnes extérieures à l'Université. C'est une institution sans buts lucratifs. Le centre organise surtout des cours pour la promotion sociale, reconnus par le Ministère de l'Education. On a ajouté au CLT des cours qui peuvent être subventionnés par l'Etat: leur contenu devait être plutôt général et au moins 50% des étudiants devaient être extérieurs à l'Université.

Au CLT, il y a maintenant plus ou moins de 4 000 étudiants et à l'ILT il y en a 3 000 à qui l'on offre la possibilité d'apprendre une vingtaine de langues.

A partir de 1982, le français est la langue la plus demandée; avant, c'était l'anglais: la cause de ce changement est sans doute la crise: la Belgique est un pays où l'on parle hollandais et français au Sud, en plus d'un peu d'allemand et la

connaissance approfondie de l'autre langue est une exigence prioritaire pour trouver un emploi. En plus de ça, le niveau de la seconde langue est de plus en plus mauvais, parce que, dans l'enseignement secondaire, on est de moins en moins exigeant.

Avant de parler d'un laboratoire de langues, il faut essayer de préciser un peu ce que c'est.

Nous savons tous que le laboratoire est devenu relativement populaire ces dernières années, aussi bien auprès des étudiants que chez les professeurs, mais nous ne savons pas encore avec certitude si le travail en laboratoire est plus efficace que le travail effectué dans une salle normale.

Il est certain qu'un laboratoire offre certains avantages qui n'existent pas dans une salle de classe normale. Car, au laboratoire, chaque élève dispose d'un magnétophone muni d'écouteurs portatifs qui lui permet d'entendre le texte enregistré sur sa propre bande magnétique sans gêner les autres élèves. Avec un micro, il peut aussi enregistrer sa propre voix. Il peut retourner en arrière pour écouter ses erreurs ou comparer avec le modèle pré-enregistré sur la bande.

L'élève relié au professeur, de sorte que ce dernier peut écouter son travail et peut parler de ses difficultés avec lui sans interrompre le travail des autres.

L'intérêt des appareils est d'isoler chaque étudiant de ses voisins de différentes manières:

1. Chaque étudiant peut travailler pendant toute la durée de la présence au laboratoire. L'élève ne doit pas rester inactif pendant que les autres élèves répondent aux questions. Il peut travailler sans interruption, soit en écoutant ce qui est enregistré sur sa propre bande, soit en essayant d'améliorer son expression orale.
2. Chaque étudiant peut travailler à son propre rythme. Il n'est pas obligé de suivre le rythme du reste du groupe. Il peut s'arrêter quand il a des doutes, reécouter toute la bande autant de fois qu'il le veut et répéter chaque exercice jusqu'à ce qu'il soit satisfait du résultat.
3. Chaque étudiant peut travailler sur son propre matériel. Il n'est pas obligé d'écouter les mêmes exercices que les autres. L'élève peut travailler

certaines difficultés qui lui sont propres, il peut choisir ses sujets en fonction de ses intérêts ou de ses besoins.

4. Chaque étudiant est responsable de son propre travail. Il n'est pas gêné par le fait que les autres l'entendent faire des fautes. Mais il doit apprendre à se corriger quand il fait des fautes et à demander de l'aide au professeur quand il a des doutes.

5. Chaque étudiant fait l'objet individuellement de l'attention du professeur.

Evidemment, il est plus facile d'énumérer toutes ces possibilités que de les appliquer. Elles exigent un travail énorme de la part du professeur. De plus, il faut un grand nombre de matériaux pour satisfaire les élèves. Il faut prévoir des exercices adaptés à des difficultés spécifiques.

Il faut aussi bien décrire le matériel pour que l'étudiant puisse l'utiliser avec le minimum d'aide extérieure. On doit aussi prévoir les difficultés, les malentendus et les erreurs qui peuvent arriver pendant le travail.

Le laboratoire rend l'enseignement plus individualisé, mais aussi plus impersonnel. Pour l'utiliser de manière efficace, il est nécessaire de déterminer ce que l'étudiant peut apprendre le mieux lorsqu'il travaille seul avec l'aide occasionnelle du professeur, et ce qui nécessite une interaction entre le professeur et l'élève ou bien entre les élèves, et ce qui convient le mieux pour la salle de classe.

Les laboratoires de langues du CLT – ILT

Les laboratoires de langues de notre centre sont sans doute les plus perfectionnés d'Europe. Ils sont fabriqués par la firme allemande ASC, représentée en Belgique par la firme TELEVIC en collaboration avec les professeurs et le service technique de l'ILT – CLT.

Pour travailler, chaque étudiant dispose d'un magnétophone individuel. Ces appareils sont stockés dans un lieu différent et peuvent être commandés à distance.

Cette formule présente trois avantages importantes: le magnétophone rest hors de portée des étudiants, ce qui empêche un certain nombre de maniements qui peuvent causer des détériorations.

De plus, on peut faire des petites réparations ou de petits travaux de manutention pendant le cours.

Les appareils sont entreposés dans un armoire fermé qui est toujours à la même température et au même degré d'humidité, ce qui permet au matériel de durer plus longtemps.

Chaque étudiant dispose d'écouteurs portatifs et d'un micro, d'un double moyen de contrôle sur l'émission du programme et sur sa propre voix, d'un clavier pour commander à distance et d'un compteur muni d'un bouton de réglage.

Chaque opération peut être contrôlée par un système de lumières intégrées. Un système de priorité logique empêche les erreurs de manipulation.

Le niveau d'enregistrement est réglé automatiquement, ce qui empêche la production de perturbations sonores.

Laboratoire I — Installation pouvant recevoir 80 personnes

Les professeurs disposent d'un certain nombre de consoles:

- deux panneaux (B, C) permettant le contrôle de vingt étudiants chacun;
- deux panneaux (A, D) permettant le contrôle de 20 + 20 étudiants et offrant la possibilité de contrôler aussi les tables B et C;
- un panneau (E) permettant de controler 80 étudiants, qui peut aussi commander les tableaux A, B, C, D.

Tous les panneaux des professeurs sont reliés entre eux.

Le contrôle du panneau du professeur est non seulement complet mais d'un maniement simple.

Grâce au fait que certains boutons ont diverses fonctions, l'ensemble est bien agencé; il est possible au début de se limiter à quelques opérations simples. Une fois qu'il possède à fond le système, le professeur dispose d'un grand nombre de possibilitées.

- préselection des étudiants et répartitions dans deux groupes différents;
- devant chaque panneau, peuvent prendre place deux enseignants qui fabriquent et dirigent leur propre programme;
- copier la leçon-modèle pour que l'étudiant puisse y enregistrer des réponses;
- copie rapide de la leçon-modèle (38 cm/sec.). Une leçon de 20 mns peut être préparée en 5 mns. Aucune intervention de l'enseignant durant la phase de copie est enregistrée sur les appareils des étudiants;
- l'enseignant a la priorité absolue sur les magnétophones des élèves, ce qui résout un grand nombre de problèmes, tels que:
  - le fait d'oublier de mettre l'appareil en position d'enregistrement;
  - l'oubli de rembobiner la bande à fond;
  - le fait qu'un étudiant ne trouve pas certain passage de la leçon.

Cette priorité est valable aussi bien pour chaque étudiant que pour chaque groupe d'étudiants.

- il est possible d'écouter ou de parler avec un ou plusieurs étudiants en même temps;
- il y a la possibilité de discuter pour former des groupes d'étudiants (2 ou 4 personnes).

Ce laboratoire de langues est surtout pratique pour l'utilisation d'un matériel strictement programmé.

Il ne faut pas non plus perdre de vue le fait que, bien que restreignant les possibilités communicatives, il permet de prêter une grande attention à la prononciation de la langue étrangère.

L'écoute de textes littéraires, d'interviews, de reportages, etc., améliore beaucoup la capacité de compréhension.

Le système est très utile pour des étudiants motivés qui sont capables de s'auto-discipliner et de s'auto-critiquer pour se corriger, en se comparant constamment avec le locuteur-modèle.

En plus de ça, avec le système, chaque étudiant peut travailler à son propre rythme, il peut rentrer en contact avec le professeur pour lui poser des questions ou lui demander des explications sans gêner les autres étudiants.

Il est possible aussi de travailler différemment suivant deux (ou plus de deux) programmes en même temps.

Laboratoire II — Installation pouvant accueillir 40 étudiants

Outre les possibilités du laboratoire I, on a ajouté ici un programme supplémentaire consacré aux exercices et qui demande une plus grande participation de la part des étudiants. Nous avons été particulièrement attentifs à la disposition du mobilier. Une disposition en forme de oméga renversé favorise les possibilités de communication entre les étudiants et le professeur.

Deux grandes tables de conversation équipées d'un micro complètent cet appareillage.

Il y a aussi deux équipements vidéo dont le son peut être perçu par chaque étudiant.

Le grand succès de ce laboratoire est la possibilité de passer en un clin d'œil, de la pratique d'un exercice structural à une situation de classe normale, à un débat, une discussion ou une explication de vocabulaire.

Les exercices structuraux ennuyeux comme ceux pratiqués en laboratoire I, pendant lequel la phase de transfert ne fonctionne pas et où l'étudiant n'apprend pas vraiment à parler activement, peuvent être remplacés par des situations

vivantes où les structures passivement apprises sont appliquées à des situations de communication.

Ainsi, non seulement les exercices deviennent plus intéressants et plus vivants, mais aussi ils ont un impact et une profondeur plus grands.

Au contraire, on peut attirer l'attention d'abord sur certains aspects grammaticaux ou sémantiques, puis procéder aux exercices de laboratoire.

Ainsi, une leçon en laboratoire II offre plus de variété et permet une meilleure intégration dans le reste du programme éducatif.

Laboratoire III – Intégration audio-visuelle

Les quatre laboratoires ont été construits à des périodes différentes.

Ça a permis de tenir compte de l'expérience antérieure dans la mise sur pied des réalisations qui ont suivi.

Avant la construction du laboratoire III, deux éléments semblaient importants: d'abord on avait besoin d'une plus grande flexibilité, c'est pour cette raison qu'on a opté pour une combinaison de la version classique (le travail sur table) avec le travail sans table mais avec des chaises qui peuvent être déplacées. Le clavier, d'autre part, a été miniaturisé.

De plus, une plus grande individualisation de l'enseignant paraissait nécessaire dans certains cas. C'est ici que la vidéo nous a aidé.

Huit étudiants disposent à côté d'eux d'un magnétophone qui commande un écran à distance, d'une caméra-video et d'un micro-appareil d'écoute.

Le tableau de contrôle du professeur est équipé d'un certain nombre d'éléments de commande, de sources audio et de sources vidéo (deux magnétophones, une caméra-vidéo pour filmer les documents et une caméra mobile ainsi que des écrans de contrôle).

Ici aussi chaque appareil individuel peut enregistrer le son des programmes vidéo, qui peut être reécouté ensuite individuellement (système AAC).

Grâce à la disposition des caméras et des téléviseurs, l'enseignant peut, s'il entre en contact avec un étudiant, le voir sur son écran et vice-versa.

Alors peut commencer la phase de travail individuel.

Selon les besoins, le professeur peut aider à élucider certains problèmes de prononciation ou demander une autre cassette vidéo, contenant par exemple des exercices de grammaire.

Pendant ce temps, les autres étudiants suivent un cours commun.

Le laboratoire est aussi équipé pour permettre des possibilités de discussion (par groupes de deux ou plusieurs étudiants).

L'installation se prête aussi à l'enregistrement et au revisionnement de certains jeux, pendant lesquels l'attitude, l'intonation et la technique de conversation peuvent être évalués en commun.

La contribution du laboratoire III au transfert de connaissances est encore plus importante.

La composante visuelle contribue indubitablement à l'amélioration de l'enseignement des langues. L'image mobile stimule et varie. De plus elle constitue un support pour la compréhension, les mots peuvent être rendus plus compréhensibles grâce à des "close-ups" de la position de la bouche sur écran individuel.

Finalement, l'étudiant n'est pas obligé de parler comme une machine.

La mémoire visuelle sert de support à la mémoire auditive et nous savons tous que la communication est basée pour l'essentiel sur la mimique, le geste et la situation.

Le laboratoire III rend encore plus facile la contextualisation des situations, il est possible d'y filmer certains jeux de rôle ou d'utiliser des media visuels pour faciliter le processus d'acquisition des règles linguistiques.

En plus de ça, pour les langues les plus parlées, il y a beaucoup de software disponible à la télévision. Dans ces conditions, l'enseignement des langues devient réellement multi-media.

Il est évident qu'en plus d'un appareillage fixe, les professeurs disposent encore d'autres moyens pour l'enseignement dans des salles normales: des projecteurs pour les films de 16 mm.

Pour fabriquer du software, il faut des appareils qui répondent à des normes professionnelles.

Pour cette raison, on a construit, il ya déjà longtemps, un studio d'enregistrement spécialement dans ce but.

Laboratoire IV – un espace pour tous les media

Ce lieu est construit autour de 10 tables de conversation et est vraiment polyvalent. Tous les media peuvent y être utilisés pour enseigner quelque point particulier à tous les étudiants (même des différentes manières) à l'aide de matériel audio et vidéo, d'une bibliothèque et éventuellement d'ordinateurs.

La plupart des personnes qui s'occupent de l'enseignement des langues sont d'accord pour dire que le matériel technique qui, à partir des années 60, arriva en Europe en provenance des USA, dans nos établissements secondaires et dans presque tous nos institutions de langues universitaires, n'y ont pas donné les résultats escomptés. Beaucoup ont compris que ce moyen-là comme tous les autres, a ses incovénients et ne garantit aucun succès de manière certaine.

D'abord, les buts européens dans l'enseignement des langues étaient totalement différents de la manière pragmatique de travailler des Américains. En plus de ça, on ne peut pas comparer la situation européenne avec celle des Instituts militaires des USA.

Dès le début, ce moyen était imparfait.

La raison essentielle était que les pédagogues n'étaient pas prêts à expérimenter à 100% toutes les possibilités didactiques offertes par ce nouveau système.

Pour être honnêtes, nous devons admettre que la plupart des professeurs de langues pensaient avoir découvert un moyen-miracle d'enseigner les langues sans effort.

A première vue, les avantages du laboratoire étaient impressionnants: on pouvait utiliser comme modèles des locuteurs natifs, les étudiants aprenaient à écouter une grande variété de voix, on pouvait écouter les exercices à l'infini, on pouvait résoudre les erreurs et les problèmes de chacun sans perturber le reste du groupe, la peur de l'utilisation d'une langue étrangère pour la première fois pouvait

être vaincue rapidement grâce aux écouteurs portatifs, le processus d'apprentissage pouvait être programmé et rationalisé plus facilement.

La méthode d'enseignement fut dégrammaticalisée. On renonça à la langue comme moyen de communication littéraire, la connaissance de la langue était simplement de l'imitation, la langue parlée était prioritaire, l'"overlearning" et la répétition étaient nécessaires vu qu'apprendre une langue, c'était en prendre l'habitude.

Il fallait apprendre comme des automates, les structures de phrases (sentence-patterns) avaient la priorité sur le vocabulaire. En d'autres termes, les buts étaient la plupart du temps subordonnés aux moyens technologiques: la didactique au service de la technique.

Plus qu'avant, l'apprentissage d'une langue était un processus dont la réalisation se passait en dehors de la conscience des élèves.

Maintenant, nous apprécions ce moyen à sa juste valeur. Les pédagogues ont compris que la technique est seulement un auxiliaire comme un autre, qu'elle peut contribuer au processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Sans doute, elle a revolutionné le domaine de la prononciation et a amélioré la perception et la compréhension de la langue parlée. Mais en ce qui concerne la production de la langue orale, le laboratoire offre des possibilités vraiment restreintes vu qu'une conversation standardisée et programmée ne peut jamais égaler une conversation spontanée et naturelle.

Avec le laboratoire IV, nous voulons améliorer ce dernier type de conversation.

Au début, aussi, les exercices de prononciation étaient peu communicatifs. Ceci c'est amélioré avec l'apparition de stimulus visuels: d'abord les diapos, mais surtout à partir de la possibilité de combiner les appareils vidéo avec les magnétophones individuels.

Avant, l'étudiant de laboratoire audio apprenait à réagir mécaniquement et sans intérêt. Maintenant, le processus d'apprentissage peut être favorisé en grande partie parce que les images animées stimulent les autres processus de motivation.

Grâce aux appareils vidéo, la compétence en langue orale d'une personne ayant des connaissances en grammaire, un vocabulaire relativement étendu et une prononciation acceptable peut être considérablement améliorée par la confrontation avec une situation "de crise", si l'on peut dire, par exemple, en obligeant un étudiant à commenter un programme de télévision en présence d'autres étudiants, en enregistrant sa voix (eventuellement son image même) et en reécoutant la cassette de manière critique avec tout le groupe.

Il y a un nombre infini de possibilités avec un laboratoire de langues. Tout dépend de la créativité du professeur, de son désir de tenter des choses qui n'ont jamais été faites avant, parce que nous sommes dans un laboratoire c'est-à-dire un lieu pour faire des expériences, et de son sérieux dans la préparation de bons exercices de laboratoire.

Il serait très intéressant d'examiner maintenant quels sont les types d'exercices donnés par différents professeurs en différentes langues et comment ces activités varient selon le laboratoire utilisé. J'aimerais faire cette recherche, mais je pense que j'ai assez parlé et, en plus de ça, le temps me manque pour bien préparer.

Un livre très intéressant qui donne des renseignements utiles pour procéder à ces exercices est celui de Julian Dakin paru dans la série "Longman Handbooks for Language Teachers", intitulé "Le Laboratoire de Langues et l'Enseignement des Langues".

Personnellement, je travaille beaucoup, en plus des leçons au programme, avec des chansons. Je donne aux élèves le texte d'une chanson, mais j'enlève les mots qu'ils connaissent déjà. En écoutant la chanson, ils doivent restituer le texte entier.

Je travaille aussi beaucoup avec des émissions de télévision à partir desquelles je procède à des exercices de vocabulaire, de compréhension et de question sur le texte ou bien à des discussions.

J'ai besoin de me baser sur les programmes allemands destinés aux étudiants portugais, vu qu'ils constituent les uniques programmes vidéo dont je puisse disposer en Belgique.

L'objectif final de tout ceci est de rendre l'étudiant concerné et touché par le matériel didactique: alors disparait inconsciemment la situation d'apprentissage artificielle parce que les facteurs cognitifs et affectifs se combinent. Et ceci est idéal pour obtenir une compétence linguistique active.

Nous allons voir un film vidéo sur nos laboratoires de langues, réalisé par les services techniques de notre centre, qui va illustrer tout ce que j'ai dit dans ma conférence.

SYNTHESE DU DEBAT

Au cours de la discussion on a souligné les faits suivants:

- Le prix élevé d'un laboratoire de langues comme le TP4 (environs huit millions de francs belges) et la possibilité de le réduire en travaillant non plus avec le magnétophone, mais avec la vidéo.

- La facilité de fonctionnement et de maintenance de tout l'équipement: les professeurs et les élèves travaillent tout seuls et il y a une firme responsable du contrôle mensuel des réparations.

- Jusqu'à quel point l'élève peut prendre des initiatives en classe (il n'y a pas encore d'études effectuées dans ce domaine).

- Que le type de communication ainsi créé peut devenir artificiel et fermé à l'intervention d'autres contextes. En principe, les élèves aiment tout ce matériel technique, ils y s'adaptent rapidement et les résultats sont positifs, ils sont conscients que le matériel fonctionne seulement comme moyen d'apprentissage.

– Que l'investissement du matériel nécessaire à la construction d'un laboratoire résulte des droits d'inscription payés par les élèves. Avec cet argent, on peut construire un nouveau laboratoire tous les quatre ans. Et, sans doute, les résultats justifient l'investissement – maintenant un étudiant peut passer 1/4 de son temps scolaire au laboratoire.

– Que la durée et le niveau de difficulté d'un cours varient selon les langues et le degré de culture ou d'apprentissage qu'il possède avant de commencer. Selon les expériences qui ont été effectuées un élève qui a étudié pendant quatre ans l'espagnol selon ce procédé parle mieux qu'un étudiant en langues romanes. Mais le résultat dépendra aussi de la tradition dans l'enseignement d'une langue: le français, l'anglais ou l'espagnol possèdent une grande tradition et promotion comme langues étrangères, mais pour les autres langues, le niveau doit être moins élevé. Il est évident que l'usage du laboratoire devient essentiel pour les étudiants qui connaissent déjà un certain nombre de règles grammaticales et de vocabulaire de base. Après cela, ils peuvent passer à la conversation, qui est précisément l'objectif de ce type de méthode: parler plus qu'écrire. Dans les dernières années, il est important aussi d'être en contact avec la culture, la littérature de la langue étudiée, ce qui est difficile à effectuer dans des cours du soir comme ceux que donne le conférencier.

– Que ce type d'enseignement se destine exclusivement à des adultes entre 20 et 70 ans, ayant des origines culturelles très diverses. Les problèmes qui en résultent peuvent être résolus par une diversification des tâches en laboratoire. Les étudiants ont la possibilité de choisir ce qui leur plaît le plus: entendre une chanson, faire des exercices structuraux, etc.

– Qu'il n'y a pas de films radiographiques qui montrent plus clairement l'articulation d'un programme, surtout pour certaines langues. Mais cependant, on peut effectuer un travail pratique au laboratoire III.

– Aussi que les travaux ne s'orientent pas vers la phonostylistique.

– Est annoncé qu'un colloque de l'AIMAV aurait lieu à Bruxelles dans le courant du mois de mai pour discuter de l'enseignement du portugais en Europe.

RENEE LEGRIS

Canadá

Lecture sémiotique d'un cours universitaire télévisé: diversité et complémentarité discursives des médias en situation d'enseignement à distance

Devant le nombre de cours à distance produits par les universités qui traitent encore le média télévision comme un moyen de représentation statique, posant le conférencier devant la caméra et lui laissant lire son texte structuré comme un discours centré sur le locuteur-orateur qui ignore plus ou moins son public et "dont l'allocutaire est modelée à l'image du locuteur lui-même" (Todorov, T., "L'Enonciation", dans **Langage 31**) – il m'est apparu important, dans le cadre de ce Congrès Dimed 86, de vous faire part d'une expérience québécoise de cours universitaire télévisé qui procède d'un modèle dynamique. Non seulement le cours appartient au type de discours centré sur l'allocutaire, mais il intègre plusieurs médias qui servent de support (forme de l'expression) à des discours complémentaires, agissant en interaction dans la constitution des structures sémio-narratives et dans l'instauration de la signification.

Ma lecture sémiotique de cette production télévisée, à partir d'un spécimen représentatif de trois heures de cours (l'unité hebdomadaire de diffusion), porte sur quelques éléments pertinents de la production du sens et vise à montrer quelles modifications apporte dans la structure habituelle de l'enseignement à distance, une telle formule de cours. Les complémentarités discursives visent une acquisition facilitée de la compétence de l'étudiant et de sa performance. Et

les transformations apportées à la situation sémio-narrative du cours traditionnel, par la communication interactive du professeur et des étudiants, favorisent une permutation des fonctions actantielles de Destinateur et de Destinataire au cours de l'action pédagogique et partant, proposent un modèle opératoire nouveau dans l'enseignement universitaire à distance.

Description des conditions

Le cours dont il est ici question a été conçu et est donné par le professeur Pierre Loyer, conseiller en relations de travail et adminidlrateur délégué du Local 144, syndicat rattaché à la FTQ. Il porte sur les "Relations de travail dans l'industrie de la construction". Ce cours de quinze semaines a été dispensé en salle pendant deux ans, puis à la demande de la centrale syndicale, il a été offert par la Télé-Université conjointement avec le M. M. S. R. et la Commission de Formation Professionnelle du Montréal Métropolitain. L'expérience faite depuis novembre 1985 s'est avérée des plus intéressantes et les sondages révèlent un taux élevé de satisfaction. (Il faut noter que le professeur possède un talent particulier.de communicateur et manifeste une présence exceptionnelle à l'écran – celle d'un comédien de métier qui ne laisse place à aucun "silence visuel", je dirais à aucune absence du regard et de l'écoute).

Chaque cours de trois heures met en présence le professeur responsable et son adjoint (Robert Fauteux) qui collabore à l'enseignement. Une douzaine de cours prévoit des interventions d'un troisième intervenant, spécialiste de l'un ou l'autre sujet traité, et qui discute, après un exposé, avec les professeurs et les étudiants. Le cours est diffusé chaque semaine pendant trois heures sur les canaux éducatifs de diverses régions du Québec, il est ainsi accessible au public. Mais il s'adresse particulièrement à deux cent cinquante étudiants qui sont inscrits et qui passeront les examens en fin de session. Parmi ces étudiants, huit suivent le cours en classe et sont, partant, intégrés comme acteurs pendant le cours télévisé. Un groupe de dix étudiants, branchés sur une ligne téléphonique ouverte, participe

à la conférence téléphonique du cours. Les autres étudiants peuvent, en tout temps de la période de diffusion en direct, communiquer avec les professeurs par téléphone. La reprise du cours est prévue pendant la semaine qui suit la diffusion.

Le cours s'accompagne d'un "guide d'activités" d'une quarantaine de pages dans lequel sont donnés les renseignements généraux sur:

1. le contenu du cours (sujet, bibliographie);
2. les informations techniques (pédagogie, organisation de la matière);
3. la grille horaire;
4. les feuilles de routes (lectures obligatoires, travaux).

Ce document dirige l'étudiant à travers les différentes étapes du cours. Un "Recueil de textes" s'y ajoute comme documentation de base. Il comprend les "Lois et Règlements" qui régissent les relations de travail dans l'industrie de la construction ainsi que des documents supplémentaires. Ces deux instruments contiennent les sources de renseignements essentiels, de l'ordre de la didactique et du contenu. Quant aux cours qui sont les activités principales, ils se définissent comme des rencontres télévisées qui sont l'équivalent des rencontres auxquelles vous assistez lorsque vous vous inscrivez à un cours dans un contexte habituel". **(Guide**, p. 6).

A l'intérieur de ces rencontres se constituent les discours médiatisés qui mettent professeurs et étudiants en contact "interactif", grâce au téléphone, par des questions et commentaires présentés en direct et reçus à même l'émission télévisée du cours. Le discours télévisé est, par son média englobant, celui qui favorise la construction complète de la scénographie, mise en place par les diverses participations discursives. En fait, la mise en scène classe des éléments constitutifs de la pédagogie du cours:

1. participants (professeurs/étudiants et invités);
2. objets: téléphone, appareil de conférence téléphonique;
3. cas présentés au tableau sous forme de récit;
4. vidéo projetée sur écran télévisé.

Mais elle donne à voir le contexte des rencontres comme espace où le professeur et son adjoint sont au centre de l'image, généralement mis en valeur par des plans américains ou des gros plans.

La structure sémio-narrative de ce discours pédagogique, médiatisé par la télévision, se fonde sur les parties suivantes du cours:

1. un exposé théorique de la matière avec questions et réponses;
2. la discussion avec un invité;
3. l'étude d'un cas pratique;
4. le visionnement d'un film avec analyse et commentaires.

Les trois moyens d'interaction des étudiants avec le professeur et ses invités sont donc:

1. le téléphone utilisé de façon habituelle;
2. l'assistance au cours en salle (optionnelle), 7 ou 8 places;
3. la participation à la conférence téléphonique organisée pour une partie de la rencontre. (L'écoute prend ici une place importante, complémentaire du visuel).

Types de discours médiatiques

Le cours conjoint plusieurs discours médiatiques et propose un modèle des plus stimulants pour l'avenir de la Télé-Université. Car il ne repose pas sur la seule intervention du professeur en situation de cours magistral, ni sur la seule production de cahiers de notes de cours. En effet, le cours répond à un concept de transmission du savoir qui fait appel à diverses possibilités de la structure de la communication bi-directionnelle et permet l'interaction du professeur et des étudiants pendant le cours même, par le média télévisé et par le téléphone. Chaque intervenant peut ainsi réaliser une participation active et agir sur le groupe. Ce

concept de mise en discours des médias (télévision, téléphone, documents écrits, vidéo de cinéma) construit des interventions dialogiques et fait éclater les limites habituelles des médias (radio et télévision) qui opèrent généralement comme médium de distribution. Ainsi la structure mono-directionnelle se transforme en système bi-directionnel et réalise l'idéal rarement atteint des médias de communication (Jean Baudrillard, "Requiem pour les médias" dans **Pour une économie politique du signe**, p. 207). Le schéma de la communication peut dès lors s'écrire dans sa double articulation qui modifie le rôle des intervenants à chaque pôle, alternativement:

Et partant, l'investissement sémantique et la valeur de ses rôles changent dans leur forme d'expression selon le discours et l'usage des médias.

Structures narratives du discours télévisé: cours magistral et récit filmique

La structure didactique du discours englobant de cette série télé-universitaire propose donc la construction de sujets compétents qui opèrent selon le double modèle suivant:

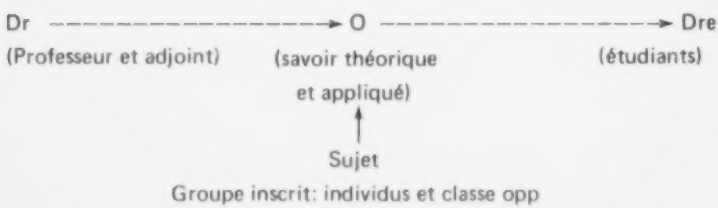
1. L'interaction du professeur, de son adj5int et de l'invité pose un premier niveau de fonctionnement de la structure dans laquelle le Destinateur apparaît comme l'une des catégories syntaxiques des rapports discursifs présentés à la télévision. Le rôle actoriel de professeur n'est pas celui du héros performant mais celui du guide et du relais dans la diffusion du message. La quête de performance est déléguée aux étudiants, dont la

première forme de participations au programme narratif mis en place, s'inscrit dans la catégorie verbale de la compétence.

2. Dans une seconde étape du cours, celle où les étudiants interviennent en classe ou par téléphone, un second niveau de fonctionnement du discours est instauré qui relève d'un autre média. Le Destinataire du message se manifeste comme sujet performant. Tout d'abord dans la réponse à certaines questions, mais aussi dans la capacité de poser des diagnostics, d'évaluer des cas, de proposer des solutions au groupe-cours/professeur.

Ainsi, dans cette première forme discursive relevant du discours professoral, l'énoncé porte sur la matière à faire connaître et à connaître.

Le professeur titulaire prévoit le cheminement pédagogique et cognitif et il dirige la communication vers les diverses instances de participants. Le second professeur assume la fonction d'adjuvant tout autant que de Destinateur complémentaire. Le modèle de ce discours télévisé se construit ainsi:



adj
(instruments didactiques) (lapsus, problèmes techniques)
(communication bi-directionnelle)

L'énonciation permet de reconnaître les contenus didactiques, les développements théoriques et les aspects argumentatifs de l'analyse ou des applications

pragmatiques grâce aux segments, soit préventifs, soit conatifs, ou grâce aux embrayeurs rétrospectifs ou projectifs qui tracent les jalons du cheminement discursif. Le jeu constant des déictiques personnels et spatio-temporels (nous, vous, maintenant, plus tard, etc.) affirment la présence de l'acteur/professeur comme narrateur ou sujet du discours, imposant sa relation aux spectateurs. Dans ce contexte de structure discursive, le professeur apparaît à la fois comme locuteur et Destinateur (au sens narratif du terme) et les étudiants, comme allocutaire et Destinataire-sujet. Une identification des principaux énoncés dans leur composante énonciative donne les résultats suivants vu sous l'angle des programmes (PN) du savoir, du faire et de la performance.

Le discours professoral télévisé

Pour saisir quelques-unes des spécificités des trois principaux médias utilisés pendant le cours témoin, j'ai tenté de répérer certaines caractéristiques de l'énonciation qui construisent l'allocutaire-étudiant et qui posent les marques d'une relation dynamique entre le professeur et les spectateurs.

Le PN1

Un premier type de PN est défini par les énoncés concernant le savoir à transmettre pendant la partie magistrale du cours, à partir des perspectives théoriques et en tenant compte de l'utilisation des documents divers fournis aux étudiants. Il s'agit pour le professeur de mettre le sujet du faire - savoir en conjonction avec l'objet de quête: les connaissances juridiques. Les marques les plus importantes consistent dans l'utilisation de la forme $1^{ère}$ et 2^{e} personne du pluriel, qui indique tout au long du discours la complicité du professeur et des étudiants, leur rapport de collaboration dans l'action entreprise. Les formes conatives et phatiques jouent elles aussi leur rôle (voyons, retournons en arrière, analysons ...). Ces déictiques interviennent comme embrayeurs pour constituer la

participation énonciative du Destinataire - étudiant et servir de transition à sa manifestation ultérieure du sujet compétent dans la structure narrative.

Le PN2

Ce PN concerne le faire participer qui implique l'accession à un pouvoir interprétatif des données véhiculées par les divers contextes médiatiques. Si les déictiques rétrospectifs sont utilisés, ils ne peuvent être considérés comme simples segments permettant la présentation de résumés des cours antérieurs ou de synthèse de la première partie d'un cours de trois heures. Ils sont généralement le lieu d'une intervention du Locuteur - Destinateur apportant une information complémentaire, non contenu dans les cours précédents, et s'inscrivant dans une continuité. Chaque intervention de ce type permet de réajuster l'interprétation proposée et de la confronter aux nouveaux énoncés, ceux des étudiants participant par téléphone. Ces énoncés rétrospectifs, plus ou moins longs, sont essentiels pour combler les lacunes de la mémoire auditive et pour maintenir une certaine économie des moyens pédagogiques. D'où l'importance des résumés réitératifs du professeur dans la construction du discours théorique, particulièrement comme transition à de nouvelles données.

Le PN 3

Ce programme narratif concerne la construction de l'intérêt de l'allocutaire afin de susciter son attention et son plaisir. Si le programme énonciatif de type prospectif concerne essentiellement le faire-savoir et le faire-pouvoir, le but ultime de la manipulation, le plus important pour réussir l'objectif du cours est la participation à la performance. Par un constant passage du "je" au "nous", embrayeurs énonciatifs, le locuteur implique son Destinataire-sujet, comme je l'ai noté plus haut, mais il conduit aussi à une forme de participation au savoir collectif, construit pendant le cours et auquel chacun puisse également. Le sujet-Destinataire

opère dans le cadre du savoir-faire et surtout de ne-pas-savoir ne-pas-faire (ordre de la compétence et résultat des interrelations établies pendant le cours entre le professeur et les étudiants). L'interpellation des étudiants par l'embrayeur interrogatif est fondamentale pour créer le rapport question-réponse et témoigner du pouvoir-faire de l'étudiant.

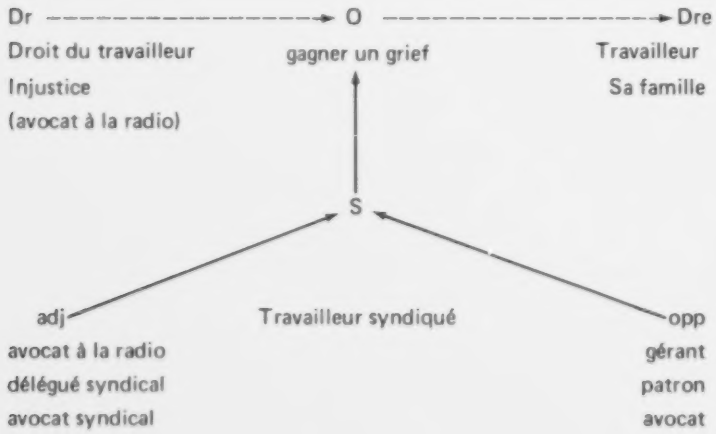
De ces quelques aspects, il en ressort un concept modifié de l'idéologie du discours pédagogique universitaire.

Les marques de l'énonciation démontrent que s'institue un discours spécifique d'interlocution et de bi-directionnalité qui est rarement réalisé dans l'éducation à distance. Il s'ensuit que la démarche du cours (comme image d'un discours/ /narration) qui utilise la structure englobante de la diffusion télévisée en direct, constitue au fur et à mesure la compétence du Destinataire-sujet et permet au professeur de reconnaître les manifestations du savoir étudiant au fur et à mesure que le cours est donné et la participation assurée.

Diversité et complémentarité discursives du récit filmique

Dans le cadre de ce cours à distance vient se greffer à l'enseignement professoral la projection d'un film de 30 minutes, produit par l'Office National du Film. La vidéo-cassette est projetée pendant le cours et permet par la suite une discussion étudiants/professeur. Ce film traite de la question à l'étude, à l'intérieur d'un récit narrativo-dramatique, représentation et simulation d'une situation impliquant un travailleur syndiqué qui pose un grief pour défendre son droit à du "temps supplémentaire". L'ensemble du parcours narratif a pour objectif de faire connaître les aspects légaux de la question, les procédures à suivre et un certain nombre de démarches et de comportements qui s'imposent en l'occurence. Le scénario met en place une histoire dont le récit se développe selon le traitement et les lois les plus modernes du langage cinématographique. Découpage, montage, plans, etc., autant d'éléments qui soutiennent l'interaction des trames narratives et qui constituent une sorte de "mise en abyme" de la structure englobante de cette série de cours à distance télévisés.

Le récit filmique dans sa première organisation séquentielle, qui définit la quête du sujet/travailleur syndiqué, se compose d'une trame chronologique d'évènements fortement connotés par le contexte socio-culturel et familial dans lequel évolue le personnage. Les diverses étapes par lesquelles il est conduit vers la victoire (gain de sa cause après arbitrage) constituent des jalons dans le développement de programmes narratifs dont la situation énonciative est marquée par les indices spatio-temporels relevant de la quotidienneté du travailleur. Toutes les scènes, qui ne se rattachent pas directement à la démarche légale, sont posées comme figures métonymiques (cause/effet) servant à l'illustration du problème à solutionner. Le PN1 de cette partie du discours pourrait s'écrire ainsi:



La fonction actantielle de l'adjuvant, figurativisée par un avocat, au micro, est rattachée à une autre trame du récit filmique. Elle s'inscrit dans le PN2 de la consultation, grâce à laquelle le sujet de quête obtient l'information utile pour décider de porter un grief et pour poursuivre son action. Dans la mesure où le parcours narratif du récit inscrit le travailleur comme sujet en voie d'acquérir

la compétence nécessaire au succès de sa démarche, la présence d'un Destinateur (informateur ou délégué syndical) dans la constitution des programmes narratifs est importante. Les scènes de cette structure narrative, modalisée par le savoir, montrent le travailleur à l'écoute d'une émission radiophonique à laquelle participe un avocat, spécialisé en droit du travail. L'espace du studio, où il agit avec une animatrice, est rappelé à plusieurs reprises, inséré dans les scènes qui illustrent la communication téléphonique du travailleur et du consultant. Cette trame narrative manifeste l'importance, dans l'acquisition du savoir, de la communication à distance (radio/téléphone), comme cheminement préliminaire à la performance du sujet. Cette double structure narrative constitue aussi un discours médiatique complexe qui enrichit le cours d'une signification supplémentaire, comme redoublement fictif de l'expérience réelle. Le film s'inscrit d'autant mieux dans la logique cognitive et pédagogique de ce cours spécifique, qu'il ne limite pas la configuration des personnages-adjuvants, puisque les représentants syndicaux ont aussi leur part subséquemment ou alternativement.

Le PN2 est donc subordonné au PN1 de base et s'écrit:

Dr ----------	O	---------- Dre
Avocat	Savoir	Travailleur compétent
	S	
adj		opp
Emission radiophonique	Travailleur	Bruits, enfants

Et comme le film présente une solution à la problématique du cours qui est santionnée par le succès du travailleur, il agit comme stimulateur d'une vision optimiste auprès des étudiants. Mais cette fonction significative du film ne se limite pas à cet aspect qui en est plutôt un corollaire.

Le film joue en effet plusieurs rôles, comme instrument de connaissance, par sa mise en discours filmique. Le scénario utilise la terminologie spécialisée, relative à la question étudiée du grief. Le film présente une série d'actions et de dialogues dans lesquels sont manifestés et concrétisés des notions, concepts et aspects pragmatiques du droit du travail. L'ensemble des programmes narratifs proposent une synthèse de ce que le discours professoral a présenté, la théorie, en faisant appel aux valeurs du raisonnement et de la mémorisation, alors que le film le fait comme spectacle où interviennent l'émotion, l'esthétique visuelle, les fonctions de l'analogie. En cela, il faut reconnaître à la fois la diversité et la complémentarité des média.

En tant que référent fictif, le personnage du film s'affiche comme modèle aux étudiants, et son insertion dans une expérience concrète simule l'expertise nécessaire à une compréhension de la loi et à son application. Il s'agit donc ici d'un discours qui veut répondre à des questions: pourquoi, comment, quand, avec quelles procédures peut-on poser un grief? Et la configuration discursive qui lui sert d'ancrage réaliste, permet l'identification du Destinataire-étudiant dont la fonction de participation est réduite à cette seule dimension, dans cette partie du cours. Les étudiants passent donc de la situation de sujet-destinataire à celle de destinataire extra-diégétique, se transformant en simple spectateur. Car comme le note J. M. Piemme dans son ouvrage, **La Propagande inavouée**, "le spectateur doit se faire le double du personnage qu'on lui donne à voir comme objet" (p. 126).

Dans cette structure discursive, le groupe étudiant n'est plus impliqué directement, ni l'individu lui-même, car il est maintenu en dehors de la structure énonciative. C'est la fonction représentative des personnages qui permet sa substitution à l'étudiant comme sujet de quête du savoir. Et le faire-voir, que la vidéo-cassette actualise, institue un mode de connaissance distinct, mais non interactif au plan de la participation. C'est donc dans le discours télévisé et téléphonique des professeurs/étudiants que se fonde la structure de participation; le visionnement du film servant d'étapes dans la mise en place d'une synthèse. Pour conclure cet exposé, je voudrais signaler l'importance de la conjonction des média pour la réalisation d'un cours qui est de niveau universitaire, mais qui s'adresse à un public dont une grande majorité n'a pas fait d'études avancées. Il semble que le concept

proposé par le professeur Pierre Loyer à la télé-Université puisse modifier le rapport que les institutions universitaires entretiennent avec le milieu des travailleurs en général. Il s'avère essentiel de considérer que les étudiants qui ont déjà une expérience de travail dans un milieu donné, sont susceptibles de poursuivre des études d'un niveau supérieur si le cheminement qui leur est proposé s'adapte à leur besoin. Le succès actuel du modèle étudié ici semble une voie pour l'avenir.

Lors d'un précédent congrès de l'AIMAV, Patrick Charaudeau s'interrogeait sur l'étudiant: "Je crois qu'avant de mettre en œuvre un quelconque matériel pédagogique, il faudrait réfléchir de façon approfondie pour savoir comment ce sujet destinataire est fabriqué ... Car s'il est vrai qu'on est maître de ce sujet destinataire puisque c'est nous qui le construisons, en revanche on n'est jamais maître du sujet interprétant ni des effets que l'on veut produire sur celui-ci" (Charaudeau, P., p. 53), **Communicação de massas e ensino a distância**, Ministério de Educação, IPED, Lisboa, 1982.

Je considère pour ma part que l'interaction pédagogique du cours multimédiatique telle que décrite, permet non pas de contrôler le sujet-interprétant se redéfinissant comme émetteur-destinateur dans le réponse au professeur ou dans ses questions, mais de reconnaître sa compétence et son aptitude à la performance.

En effet, en favorisant un modèle complexe de mise en discours, la Télé-Université permet une plus grande accessibilité au savoir et construit une manipulation (sémiotique) efficace à chaque étape où le professeur-destinateur sanctionne la compétence étudiante et relance la quête de performance qui est le but ultime du travail de l'enseignant.

SYNTHESE DU DEBAT

Au cours de la discussion on a souligné les faits suivants:

– Que dans un enseignement à distance il n'est plus possible d'utiliser la forme traditionnelle de communication entre l'enseignement et l'apprennant. Le rôle du professeur – le pseudo-héros qui sait toutes les réponses – et le rôle passif de l'étudiant – puisqu'il se limite à attendre les solutions – sont démysstifiés. En effet, l'utilisation de matériel vidéo dans l'enseignement remet en question ces deux rôles classiques: maintenant il s'agit d'une double interaction de la fonction du professeur et de l'étudiant, car celui-ci doit jouer aussi le rôle du professeur. Il sera remis en question confronté à des problèmes divers et devra même recourir à des complétements externes.

MONIQUE MAHIEU

Tunisia

Vidéogramme didactique et opération d'intellection

Préliminaires

"L'image télévisuelle et la pensée! Le sujet est au centre de bien des phénomènes que l'on observe à notre époque, et de ceux qui commandent notre avenir. Pourtant, il n'est pas au cœur des préoccupations, comme si son importance le maintenait caché aux yeux du plus grand nombre. Les créateurs eux-mêmes, qui s'expriment à la télévision, ne disposent pas en ce domaine d'un savoir, ni, à défaut, de recettes. L'ignorance quasi générale vient de ce que la matière relève de disciplines diverses, et de ce que la seule réflexion ne suffit pas à faire progresser la connaissance. Pour en savoir davantage, il faudrait se placer au carrefour de la biologie, de la sémantique, de la psychologie, de la sociologie, de l'esthétique, adopter les démarches concomitantes de l'analyse, de la spéculation et de l'expérimentation, et tracer les multiples perspectives des sciences du langage de l'image. L'audiovisuel a conquis suffisamment d'importance dans notre civilisation pour qu'il ne soit pas maintenu à l'état de simple pratique. Puisqu'il est une expression, il appelle les mêmes exégèses que les autres langages, à partir d'exercices de professionnels, de chercheurs et d'universitaires"(1).

(1) Gabriel de BROGLIE, **Une image vaut dix mille mots, Essai sur la télévision**, Paris, Plon, 1982, pp. 22-23.

L'objet de cet article, comme l'indique le titre, comme l'illustre le texte de de Broglie, se situe au carrefour de diverses disciplines. De ce fait, il prend une forme quelque peu générale, voire vulgarisatrice. Cependant, décider d'adopter la vidéo comme moyen d'enseignement des langues étrangères suppose des connaissances en dialectique des langues, mais également en sémiologie de l'image. D'autre part, s'inscrire du côté des méthodologues implique une certaine connaissance dans le domaine de la psychologie cognitive.

Ainsi s'explique ce chevauchement de diverses disciplines. Mais si ce chevauchement devenait essai de synthèse, et si, de cette synthèse ébauchée germaient de nouvelles perspectives de recherche, de nouveaux pôles d'intérêt, de nouvelles questions, alors, le risque encouru (qui trop embrasse mal étreint) se verrait peut-être récompensé.

I. Psychologie cognitive

Les spécialistes de didactique des langues se sont appliqués longuement à définir ce qu'était enseigner et de nombreuses méthodes ou approches ont été proposées: structurale, situationnelle, fonctionnelle, notionnelle, communicative ...

Au lieu de poser la question: "comment mieux enseigner?", nous proposons d'analyser préalablement l'acte d'apprentissage. Qu'est-ce qu'apprendre? Comment fonctionne le cerveau en situation d'apprentissage? Quels développements et enchaînements de processus articulent la pensée?

Le processus d'apprentissage peut être décrit en différentes phases: une phase de prise d'information qui nécessite motivation, perception et geste mental d'attention; une phase de traitement de l'information et une phase de production, qui s'accomplissent par les gestes mentaux de réflexion et de mémorisation.

Le premier enclencheur de tout apprentissage est donc la motivation. Elle est un processus dynamisant (d'où la parenté du mot avec "mouvoir, motion") qui dirige le comportement en sélectionnant et en intensifiant les stimuli. Elle n'est pas un état inné du récepteur, mais un mécanisme du type action/rétroaction à

entretenir voire à déclencher de l'extérieur. Elle influe sur la perception dans la mesure où l'on ne voit que ce que l'on veut voir. Aucun acte perceptif n'est isolé. Voir signifie voir en relation. Les images mentales (expériences perceptives stockées dans la mémoire) sont reliées avec l'observation sensorielle directe. Les psychologues allemands de l'école de la Gestalt ont particulièrement examiné les facteurs accélérant la perception. Les figures complètes ou fermées exigent un moindre effort que les figures incomplètes ou ouvertes. La régularité, la symétrie, l'équilibre sont également des facteurs qui facilitent la "préhension" du réel donné. Dans l'unité fond-forme, un fond neutre permettra une meilleure "saisie" qu'un fond significatif. Enfin, la manière dont les parties sont vues, dont les groupements se produisent, n'est pas une sommation arbitraire et fragmentaire d'éléments, mais un processus dans lequel les caractéristiques du tout jouent un rôle déterminant.

Toute formalisation d'un contenu pédagogique se doit de rechercher cette prégnance qui fait surgir un maximum d'informations en un minimum de temps. Un enseignement télévisuel doit également prendre en compte la coordination continuelle du message sensoriel reçu à un moment donné et du mouvement de l'œil nécessaire pour percevoir le moment suivant.

Le geste mental d'attention peut être décrit comme l'exécution du projet de faire exister mentalement en images (visuelles ou auditives) ce que l'on perçoit. Un milieu perceptif riche, une présentation différenciée sous forme visuelle et auditive favorisent l'intériorisation et le passage du percept au concept.

La réflexion qui permet le traitement de l'information est un retour de la pensée sur elle-même, destinée à faire fonctionner "à vide", mentalement, un mécanisme opératoire. La théorie du développement cognitif élaborée par P. I. Galpérine (Moscou) développe la thèse selon laquelle il est possible d'aider les apprenants dont la structuration de l'activité mentale est défectueuse en leur présentant explicitement les étapes successives de la conceptualisation.

La formation d'une opération mentale ne se fait jamais instantanément. La première forme d'une action initiale dans ce domaine est nécessairement matérielle. Il convient donc de recourir à une représentation des objets pour matérialiser l'action. Un neuropsychologue, François Lhermitte met l'accent sur le rôle majeur joué par les informations visuelles dans l'élaboration des schèmes et

la constitution des structures logiques. Pour que l'image se forme, chaque moment de l'action doit laisser un produit stable qui se relie aux produits des autres moments, s'unit à eux en un tout organisé. Autrement dit, tous les maillons du processus de transformation doivent être montrés lentement. Dans un second temps, l'action s'accomplit abstraitement dans le langage en permettant ainsi prise de conscience des éléments à intérioriser et un début de conceptualisation. Enfin une "redite mentale" sans articulations verbo-motrices permet une seconde phase dans le processus d'abstraction.

Alors l'image mentale se forme, débarrassée de tout matériau perceptif, comme représentation, intériorisation d'un phénomène. Elle est strictement fonctionnelle par rapport à l'idée qu'elle incarne. Si les objets sont réductibles à quelques images "éclair" essentielles de forme ou de direction, on peut supposer qu'il existe des modèles plus abstraits encore, à savoir des configurations ou des événements ne représentant rien de ce qui appartient au monde physique. L'image mentale comme phénomène stable peut jaillir en un éclair, en tant que structure spatiale, simultanée, globale et intuitive. Elle s'oppose ainsi au langage articulé, dont l'élaboration parcellaire et analytique exige un certain temps. Parvenir à la conceptualisation ou comprendre scientifiquement un événement revient à y découvrir un modèle de forces tenant compte des caractéristiques du système étudié.

Au sens piagétien, la connaissance ne consiste nullement à se donner une copie figurative de la réalité; elle s'acquiert selon un ensemble de processus opératifs, aboutissant à transformer le réel en actions ou en pensée, pour saisir le mécanisme de ces transformations et assimiler ainsi les événements et les objets à des structures d'opérations (ou structures de transformations). Les trois opérations de base sont l'assimilation, l'accomodation et l'équilibration. La première est l'aptitude à projeter le concept qui délimite un fait nouveau; la seconde, la capacité de le ramener à des règles connues; la troisième, la faculté de le considérer comme un moteur de changement des hypothèses quand un autre fait nouveau se présente.

La création de nouvelles structures ne se fait pas par un mode linéaire exclusif, mais bien plutôt par un mode "perturbateur". Ainsi les effets de surprise, les implications émotionnelles auraient un effet favorable sur l'apprentissage.

Le geste mental de mémorisation est l'opération par laquelle on désire tenir à la disposition de son avenir ce que l'on est en train de vouloir acquérir. On distingue la mémoire à long terme et la mémoire à court terme (ou mémoire de travail). Le fonctionnement neuronique est un réseau complexe de noeuds mémoriels qui correspondent chacun à une image mentale particulière. Toute pensée en exercice, tout enchaînement, toute combinaison d'entités mentales est un flux de communications entre ces noeuds mentaux. La corrélation et la persistence de circuits mentaux dépendent du type d'association et de la nature des informations qu'ils véhiculent.

Les mnémonistes ont constaté que les informations significatives et de nature concrète, plus spécifiquement les informations visuelles sont plus rapidement mémorisées, tant au niveau de la mémoire à court terme, qu'à celui de la mémoire à long terme. La tonalité affective et le procédé de répétition (sous forme variées) influent également sur le processus de stockage de l'information.

Pour être plus complet, il conviendrait encore de développer les cractéristiques spécifiques de chaque hémisphère cérébral: l'hémisphère gauche, siège de la pensée linéaire, analytique, déductive, domaine du rationnel de l'abstrait, lieu d'élaboration du langage verbal, alors que l'hémisphère droit, siège d'une pensée globale, concrète, impulsive, prend en charge l'intuition et l'imaginaire. Ces deux hémisphères sont complémentaires, mais l'un domine l'autre, selon la tâche. Le mode de connaissance rattaché à l'hémisphère gauche est "propositionnel", il suit les règles de la syntaxe ou des transformations linguistiques, alors que le mode de l'hémisphère droit est "oppositionnel" il travaille sur des juxtapositions de modèles ou de figures présentées simultanément, globalement.

Outre la spécialisation hémisphérique horizontale, le cerveau humain possède une superposition de trois différents cerveaux aux fonctions spécifiques: le cerveau primaire ou reptilien qui favorise l'adaptation à l'environnement par l'acquisition d'automatismes, le cerveau des anciens mammifères ou cerveau limbique est le siège de l'émotionnel. Il joue un rôle fondamental dans l'apprentissage dans la mesure où intégration de nouvelles données et acquisition de comportements ne sont possibles qu'en fonction d'associations émotionnelles. L'activation des zones de plaisir du système limbique par des stimuli extérieurs se reper-

cute sur le cortex supérieur, particulièrement sur le pôle antérieur du lobe frontal, siège du raisonnement. Le cerveau supérieur, néo-cortex qui n'existe que chez l'homme est le siège du langage, du symbole, de l'abstraction, de la pensée, de l'art. Il rend possible l'imagination, l'analyse, l'anticipation, la prise de décision. Cependant, comme nous venons de le dire, émotion et raison ne sont pas dissociables: le néo-cortex ne fonctionne donc pas indépendamment du reste du cerveau.

Certaines découvertes des physiologistes ont permis l'élaboration d'une chronopédagogie, science dérivée de la chronopsychologie qui étudie spécifiquement les rythmes d'apprentissage. On sait que l'apprentissage d'une langue consiste à passer d'un certain modèle à un autre, autrement dit à perturber l'ordre établi par un ordre nouveau. Or, d'un point de vue physiologiste, le passage d'un état normal d'activité (état de conscience pendant lequel les organes des sens renseignent "en direct" à un état différent se traduit par un passage d'un état caractérisé par des ondes rapides de faibles amplitudes, à un régime d'ondes plus lentes mais plus amples, ce qui coïncide avec la transition entre une attention orientée en prédominance vers l'extérieur et une orientation plus intérieure. Cette plus grande fluctuation des ondes cérébrales favorise la création de nouvelles structures. Ainsi, Lozanov conseille l'emploi de la musique classique pour accélérer la mémorisation dans la mesure où l'audition musicale provoque un état caractérisé par des ondes lentes et amples. A partir des constatations de la chronopédagogie, il est conseillé de distribuer le travail d'assimilation en périodes brèves entrecoupées de moments d'intériorisation, de manière à respecter les cycles rythmant le processus d'apprentissage.

Enfin, les théories de psychologie de l'apprentissage distinguent différents types d'apprenants selon les stratégies d'approche, de compréhension développées. Certains sont monochromes, ils ne mènent qu'une seule activité à la fois; d'autres sont polychromes et peuvent mener plusieurs entreprises. Les sérialistes ont une approche linéaire et analytique; alors que les "holistes" embrassent plutôt la matière globalement, de façon synthétique. Les auditifs, chez qui l'hémisphère gauche domine, s'accommodent mieu d'une pédagogie déductive (la loi précède le fait), alors que les visuels (prédominance de l'hémisphère droit) tirent plus de bénéfice d'une pédagogie inductive (découverte de la régularité à partir de l'illustration).

II. L'audiovisuel et les théories de l'apprentissage

L'apparition de l'audiovisuel a bouleversé nos modes de compréhension en sollicitant l'imaginaire et en réinvestissant l'affectivité. La perception multidimensionnelle entraîne une intelligence "tissulaire" qui procède par raisonnement de type analogique (processus de compréhension par comparaison, établissant ressemblances et dissemblances). En fait, jusqu'à récemment, la pédagogie axait ses objectifs sur le développement de l'esprit d'analyse, de rigueur et d'abstraction, notamment par le biais du langage écrit, faisant exclusivement appel à une intelligence géométrique, procédant par analyse et synthèse.

L'audiovisuel pourrait renouveler le processus de conceptualisation en accélérant considérablement la formation des concepts par l'utilisation de l'image et par l'impact de la communication des données.

La question se pose donc de savoir quel type d'audiovisuel employer? L'analyse des M.A.V. maintenant dépassée montre que toutes les images ne sont pas également efficaces pour apprendre. L'image pédagogique des premières méthodes est une image appauvrie, "aplatie", ne présentant qu'une hypersimplification du monde: personnages fantômes dans des villes fantômes présentés par des dessins inexpressifs, sans recherche d'effets (pas de variété dans le choix des angles de prise de vue, pas de champ-contre char p, etc., ... Ce type d'image codée – transcodage du discours verbal – est en fait peu accessible et n'entraîne aucun processus de projection, d'identification, d'implication des apprenants. Vers les années 70, des images situationnelles apparaissent (De Vive Voix), plus proches de la réalité, laissant plus de place à l'expression individuelle.

Néanmoins, l'image serait-elle limitée à ces deux fonctions: traduction et/ou mise en situation? L'apprentissage d'une langue englobant plusieurs phases, on pourrait imaginer un éventail de choix parmi des types différents d'images, types adaptés aux différents moments de l'apprentissage.

Des recherches sur l'efficacité de l'image télévisuelle dans le processus d'apprentissage ont été mises en évidence par G. Salomon. Si le contenu des messages fait appel aux connaissances de l'individu et prend appui sur celles-ci, la forme de présentation ou les systèmes symboliques par lesquels les messages

sont codés (lettres, images, son ...) se réfèrent à ses facultés ou à ses aptitudes intellectuelles. Ainsi, une exposition à des modes spécifiques de présentation contribue non seulement à l'acquisition de connaissances, mais surtout au développement de facultés intellectuelles bien spécifiques. On peut donc supposer que si le médium télévisuel met alternativement en évidence deux sortes d'éléments symboliques, les facultés intellectuelles mises en jeu seront différentes.

D'une manière générale pour que le message soit appréhendé ou assimilé – et ce, quelle que soit la forme de présentation –, il convient de passer des modes externes aux modes internes de représentation. Les codes symboliques du message doivent donc être décodés et recodés. Or, les systèmes symboliques qu'utilisent le cinéma et la télévision sont tels que, au lieu d'exiger une transformation – décodage/recodage –, ils en réalisent au moins une partie pour le spectateur. Ainsi, le zoom modèle ou supplante l'opération qui consiste à rapporter les parties au tout. Cette opération réalisée par l'élément symbolique peut servir de modèle et être imitée pour devenir une faculté intellectuelle.

Nous avons vu que les chercheurs en psychologie cognitive estiment qu'une opération mentale ne se réalise pas instatanément. Pour y parvenir, il convient de respecter une progression du concret vers l'abstrait, en suivant certaines étapes nécessaires à l'intériorisation. Un milieu perceptif riche, une présentation visuelle différenciée, l'exposition à des phénomènes concrets pourraient être le point de départ du processus d'abstraction, dans la mesure où les informations visuelles jouent un rôle majeur dans l'élaboration des schèmes et la constitution des structures logiques.

Cette visualisation pourrait être réalisée par l'image vidéo, dans la mesure où elle permet des formes de présentation très variées, par son extraordinaire faculté d'intégration: films, photographies, diapositives, dessins, imprimés, écriture manuscrite, informatique peuvent être centralisés et exploités pédagogiquement, "reparcourus" ou "revus et corrigés" ou plutôt modifiés par l'œil de la caméra et les possibilités du magnétoscope (arrêt sur l'image, retour en arrière, ...). De plus, l'image électronique autorise toutes sortes de métamorphoses, de manipulations à partir de trucages.

Si donc, nous partons de l'hypothèse que l'exposition à certaines formes de présentation peut favoriser le développement du processus de conceptualisation, il nous paraît important, puisque nous avons choisi l'image électronique comme matière et forme de l'expression, de nous référer préalablement à une sémiologie de l'image vidéo, afin de disposer d'un outil d'analyse, d'une terminologie descriptive.

Cependant, cette sémiologie de l'image vidéo ne peut que s'appuyer au départ sur les recherches en sémiologie filmique et en sémiologie filmique didactique; elle s'inscrira ensuite dans le contexte spécifique que nous étudions, à savoir les modes d'élaboration de vidéogrammes didactiques en fonction d'objectifs psychopédagogiques précis, comme la facilitation et l'accélération du processus de conceptualisation, et pour un public bien déterminé.

III. Sémiologie filmique

Toute entreprise de conception de montages vidéo se doit de "détecter" la présence d'une multitude de codes. Un vidéogramme est un discours qui peut actualiser des codes verbaux et sonores (mentions écrites, génériques, sous-titres, titres, paroles, interjections, intonations, musique, bruit), mais également des codes iconiques (images, dessins, graphismes, sigles), iconographiques ou icônes culturalisées (comme l'image de la Tour Eiffel ...), perceptifs et de transmission (ceux qui établissent la condition d'une perception suffisante et qui structurent la condition de la perception), tonaux (équivalent des traits suprasegmentaux en linguistique), indiquant la force, la tension. A cela s'ajoutent les codes rhétoriques (figures comme la métaphore et la métonymie), les codes stylistiques, qui connotent la marque d'un auteur, les codes de l'inconscient qui permettent certaines identifications et projections.

Comprendre un discours filmique, ce n'est pas seulement maîtriser la langue utilisée dans les dialogues et les éléments non linguistiques présents dans la communication (kinésique, proxémique ...), c'est aussi reconnaître, identifier et

dénombrer les objets visuels et sonores (compréhension du discours musical, interprétation correcte des bruitages) et saisir le symbolisme, la connotation qui s'attachent à ces objets ou aux rapports d'objets en dehors même du film. C'est également reconnaître les grandes structures narratives qui articulent les récits de toutes sortes: distribution des informations, indices et fonctions, retards, hasards, leurres structurant les réponses aux questions, le dévoilement des énigmes, selon le programme que s'est fixé l'auteur. Enfin, comprendre le discours filmique, c'est être familiarisé à l'ensemble des codes cinématographiques comme les mouvements d'appareil (travelling, panoramique ...), l'échelle des plans (gros plan, plan d'ensemble ...), les angles de prise de vue (cadrage frontal, plongée, contre-plongée ...), effets optiques (trucages, procédés ponctuatifs, fondus, accéléré, ralenti, flou, réversion de la bande, surimpression ...). Certains codes sont plus contraignants que d'autres: ainsi, le code des regards qui contraint le spectateur à épouser le temps d'un plan le regard d'un personnage; les codes de l'échelle des plans comme le gros plan qui touche à l'affectivité et joue un rôle implicateur.

Metz et Eco estiment que les codes cinématographiques sont constitués d'unités minimales dotés de sens, mais ce sens n'est pas fixe, chaque figure étant solidaire du récit filmique. Si un sens paraît se fixer, il correspond plutôt à un usage. Les codes en vigueur dépendent également de la technologie, du matériel utilisé: chaque époque se fixe une "normalité" du cadrage, du point de vue de la représentation perspective, etc.

Metz parle d'axe des consécutions ou dimension diachronique et d'axe des simultanéités ou dimension synchronique, là où Pasolini utilise le terme de "rythmème" pour évoquer la dimension spatio-temporelle du langage filmique. Ainsi, le temps d'un gros plan influe sur le sens de la séquence. Eco emploie le mot "kinémorphe" pour évoquer le passage du photogramme au plan, le moment où l'image s'anime et restitue des unités gestuelles signifiantes dans un mouvement diachronique.

La richesse de l'image en mouvement sonorisée est telle qu'elle donne l'impression de restituer la réalité. Le travail du sémiologue commence au-delà de l'analogie. Il convient d'étudier les codes qui s'ajoutent à l'analogie et ceux qui la

font ou qui rendent compte de la ressemblance tout en ne perdant pas de vue que la ressemblance est appréciée différemment selon les cultures.

Le spectateur est impliqué ou non – l'identification étant une association temporelle, non de psychologie à psychologie, mais de structure à structure – selon les procédés de mise en forme utilisés. En général, lorsque le savoir du personnage correspond au savoir du spectateur (il n'y a pas de masquage, pas de hors-champ), il y a peu de tension et pas d'implication, le récit iconique est lisse et transparent. Par contre, lorsque le personnage sait, mais que le spectateur ne sait pas, l'état d'attente créé suscite davantage de tension et d'implication. Les moyens de distanciation à la participation affective sont tout ce qui entrave la fluidité narrative du discours: usage de cartons entre les séquences, rythme lent, théâtralité, narration des événements par un personnage, regards dirigés vers l'objectif de la caméra.

Tout un réseau de relations dialectiques se tissent entre les couples d'opposition, matière et forme du contenu, d'une part; matière et forme de l'expression, d'autre part. Dans le cas qui nous préoccupe plus particulièrement (conception de programmes vidéo didactiques), on peut présupposer des interactions entre la matière du contenu (structures grammaticales, éléments lexicaux, actes langagiers ...) et la forme du contenu (intention didactique: sensibilisation, assimilation, production, révision, évaluation) et la matière et forme de l'expression (matériau brut: image électronique et procédés de mise en forme). L'intention didactique peut modifier les configurations spécifiques de la forme de l'expression et inversement, l'opération d'écriture vidéo influer sur la forme du contenu didactique.

L'analyse sémiologique du film pédagogique faite par Geneviève Jacquinot montre que les structures propres au film à intention didactique fonctionnent à différents niveaux: la première étudie la relation qu'entretient le message filmique avec son référent; la seconde, le rôle attribué au destinataire du message; la troisième, l'agencement des séquences au sein de la bande image; la dernière, enfin, concerne l'articulation des rapports entre la bande image et la bande son.

En fait, le monde référentiel du message filmique didactique est triple: monde "mondain" (ou monde de tout le monde), monde du spécialiste et monde

de la classe. Nous rappelons à la suite de Christian Metz que le monde représenté est beaucoup plus un monde créé, par le travail des codes et que l'impression de réalité est bien plus une illusion de réalité. La référence au monde du spécialiste rompt la continuité diégétique par l'introduction de données abstraites (schémas ...), d'explications d'ordre strictement pédagogique. La référence au monde de la classe se fait par interpellation, orientation du regard des destinataires; elle constitue l'occasion d'une nouvelle rupture diégétique. L'instance didactique tri-référentielle s'oppose ainsi à l'instance fictionnelle, mono-référentielle. Le rôle attribué au destinataire est très important, puisque tout le discours est centré sur lui; on parle de fonction conative du message didactique, c'est-à-dire que tous les procédés sont utilisés pour impliquer au maximum le destinataire (code du regard: axe "yeux dans les yeux", utilisation de possessifs d'appropriation: "notre sujet d'étude ...").

La pertinence du film à intention didactique n'est pas d'ordre temporel mais logique. Ainsi, l'agencement des séquences et la ponctuation filmique ne répondent pas à un critère chronologique mais sont au service d'opérations d'intellection. Les syntagmes alternés, les séquences en épisodes qui articulent le film de fiction dont le but premier est de raconter une histoire, font place à des syntagmes conceptuels de diverses formes, comme les syntagmes catégoriels (plusieurs séries de faits empruntés à un même ordre de réalité sont donnés successivement; le lien qui les unit ne peut être découvert que par une opération d'intellection, les syntagmes comparatifs (plusieurs séries de faits empruntés à un même ordre de réalité sont donnés alternativement dans une perspective de comparaison, les syntagmes inclusifs (deux séries de faits présentés alternativement sont dans un rapport de dépendance).

En ce qui concerne l'articulation des rapports entre la bande image et la bande son, différentes combinaisons sont possibles. Lorsqu'images et paroles se présentent simultanément, ces dernières peuvent assumer différentes fonctions: fonction de relais (les paroles donnent des informations supplémentaires, non fournies par l'image), fonction de redondance (lorsqu'elles disent autrement la même chose), fonction d'ancrage (il y a précision et réduction de la polysémie), fonction d'explication théorique (la conceptualisation n'étant possible que par le

langage). Lorsqu'il y a un décalage entre bande son et image, et que le discours est premier, il ferme le message en orientant la lecture. L'image n'est alors qu'illustrative. Si l'image est première, le commentaire vient préciser, répondre à une interrogation provoquée par l'image. On parle alors de fonction didactique de renforcement dans la mesure où cette réponse à une question posé préalablement entraîne une plus grande chance de mémorisation. La musique peut également incarner différentes fonctions: fonction expressive, fonction informative ou fonction diégétique (quand une signification fixe est attachée à un motif musical réutilisé à plusieurs reprises).

I V. Quand la psychologie de l'apprentissage et la sémiologie filmique rejoignent la didactique

a) Le public ciblé à l' I.B.L.V.

Le type d'apprentissage/enseignement du français dispensé à l'Institut Bourguiba des Langues Vivantes à Tunis diffère selon le groupe d'apprenants (matériaux de travail et méthodologie varient selon le groupe ciblé). Nous distinguons deux catégories: les étrangers et les Tunisiens. Ces derniers sont des adultes qui n'ont pas poursuivi une longue scolarisation en français et qui ne maîtrisent pas la langue, surtout au niveau de l'écrit. Les constatations qui seront émises concernent principalement ce type d'apprenants.

Une brève parenthèse sur la situation linguistique en Tunisie permettra de mieux saisir la complexité du problème. La mise à l'écart de la langue écrite durant la colonisation au profit du français comme langue de l'enseignement et de l'administration a accentué ou plus précisement a favorisé la prise de conscience de la coupure langue orale/langue écrite. Au lendemain de l'indépendence, l'arabe dialectal – langue maternelle de la grosse majorité des Tunisiens –, langue orale, concrète, imagée, proche des réalités quotidiennes – est peu apte à véhiculer des notions nouvelles, étrangères à son patrimoine culturel.

En d'autres termes, les Tunisiens qui ne maîtrisent pas un système d'écriture, soit français, soit arabe, soit les deux – ce qui n'est accessible qu'à une élite intellectuelle, vu la restructuration des études et les grandes différences entre les deux systèmes linguistiques (langue indo-européenne et langue sémitique) – éprouvent des difficultés de conceptualisation et ce, pour deux raisons. Tout d'abord parce que le passage à l'écrit est un "moteur" de développement de pensée conceptuelle, dans la mesure où il exige une rigueur, une prise de conscience, un raisonnement interne et un effort d'explicitation externe en l'absence de tout interlocuteur; deuxièmement que la langue dialectale orale, de par son aspect concret, imagé, proche du "terroir", ne constitue pas un tremplin adéquat pour le passage à l'abstraction.

Or, comme le soulignent les psychologues soviétiques, ce n'est pas l'âge du sujet qui détermine une bonne assimilation des procédés d'activité cognitive mais le type d'enseignement suivi. Si ces procédés d'élaboration de la pensée abstraite ne sont pas formés, ils sont assimilés spontanément, avec des défauts sérieux.

Cette parenthèse sur la situation linguistique en Tunisie explique pourquoi un enseignement de type "approche communicative", notionnel-fonctionnel ne répond pas aux besoins des apprenants tunisiens en français. En effet, si ces derniers communiquent très facilement et à peu près correctement à l'oral, ils éprouvent d'énormes difficultés au stade du passage à l'écrit.

L'exposition de ce contexte bien précis d'enseignement permet de situer plus concrètement les objectifs de cette recherche à savoir la facilitation et l'accélération, à partir de montage vidéo, du développement de la pensée abstraite.

b) Le groupe de recherche I.B.L.V.

Nous tenons à préciser que la présente communication s'inscrit dans une orientation de recherche qui n'engage que son auteur. Le groupe de recherche I.B.L.V. poursuit comme objectif la définition d'un mode

vidéo d'enseignement, c'est-à-dire les modalités d'exploitation de l'image autres qu'illustration ou déclencheur verbal, partant de l'hypothèse que la vidéo peut être un mode intégrant les quatre aptitudes: compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite. Cette recherche sur un mode d'expression et d'utilisation ne cible pas nécessairement les apprenants auxquels nous nous référons dans cette étude. Elle tente plutôt de définir comment utiliser pédagogiquement les potentialités du médium dans un contexte général d'enseignement des langues étrangères. Deux dossiers didactiques F.L.E. "Vacances à Aïn Draham" et "Vol à la tire" ont été conçus dans cette optique. Les présupposés théoriques, l'objectif de la recherche, la description des étapes de la conception ainsi que les résultats attendus ont fait l'objet d'une communication au Colloque organisé par l'A.U.P.E.L.F. en octobre 85, sur la vidéo et l'enseignement du français. Nous ne reprendrons pas ici le développement de ces points dans la mesure où la préoccupation du présent Colloque se situe davantage à un niveau psychosémiotique que didactique proprement dit.

Il convient néanmoins d'ajouter que l'analyse sémiologique à laquelle nous avons procédé n'a été possible qu'à partir de nombreuses réunions de travail de toute l'équipe pour sélectionner des types de mise en forme de l'image appropriés à des objectifs pédagogiques bien précis.

c) Analyse sémiologique d'extraits vidéo et intentions psychopédagogiques

Les extraits qui vont être présentés et décrits proviennent d'un module grammatical inclu dans le dossier "Vol à la tire" réalisé par l'équipe I.B.L.V. durant l'année universitaire 1984-1985. Les deux premiers extraits illustrent une forme de présentation du passé composé narratif; le troisième tente de mettre en forme un usage de l'imparfait avec le passé composé (utilisé oralement à la place d'un passé simple). Si les procédés formels diffèrent, l'intention psychopédagogique reste constante: faciliter et accélérer l'intériorisation des emplois de ces deux temps dans des cas bien précis.

Extrait 1

α *Visionnement*

Le passé composé: temps du récit dans le passé

β *Descriptif*

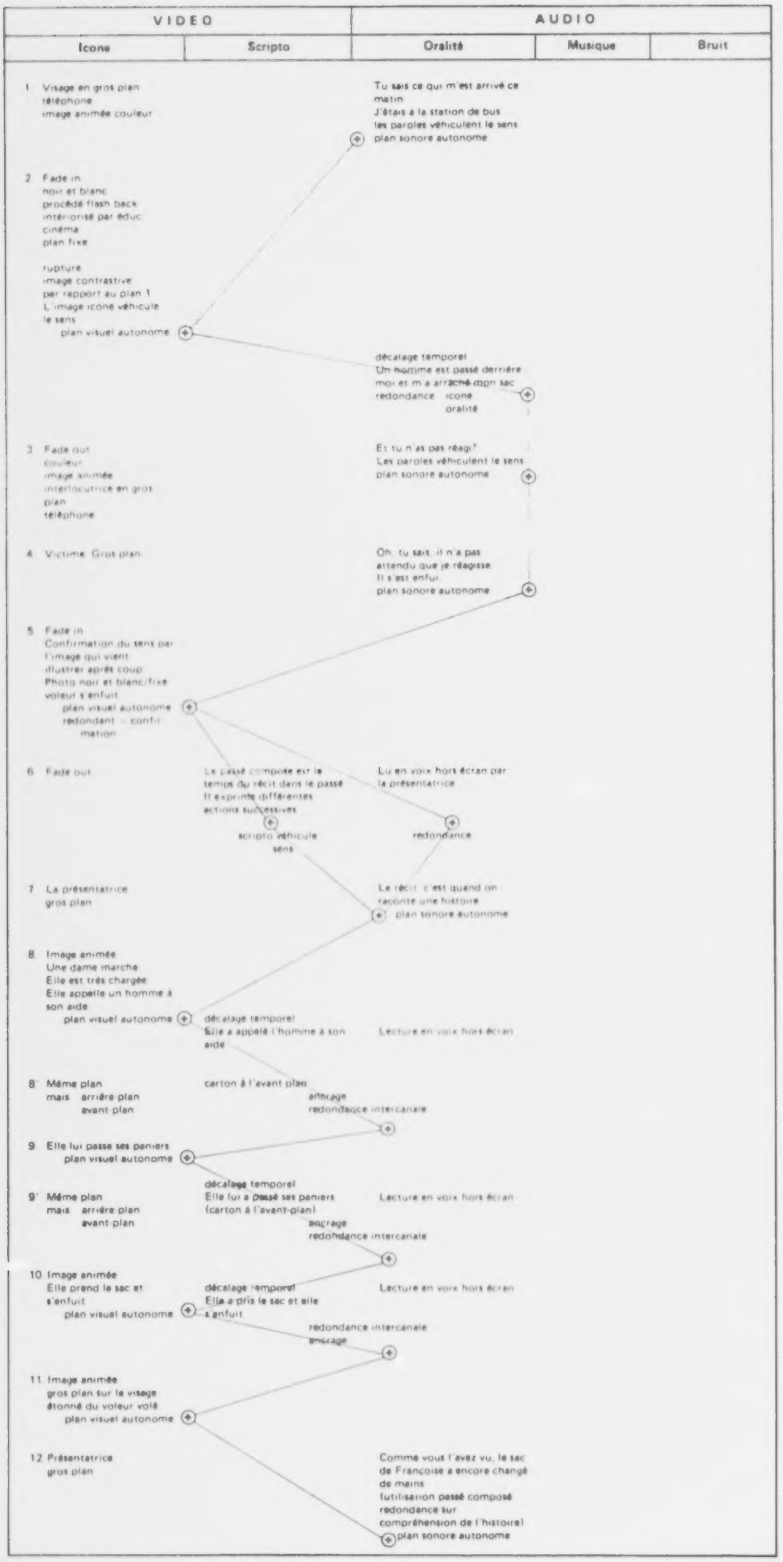
Cf. grille d'analyse sémiologique

γ *Analyse et commentaire*

Aux codes proprement cinématographiques, comme le fade/in fade/out et le passage au noir et blanc pour évoquer un fait passé, se sont superposés des procédés plus spécifiquement didactiques: l'image fixe (en fait, il s'agit de photographie) arrête le récit, instaure une liaison brutale et contrastive entre deux mondes; elle fonctionne comme rupture diégétique et facilite ainsi une opération d'intellection. Les syntagmes sont en quelque sorte des syntagmes chronologiques (comme dans le film de fiction, le personnage raconte quelque chose); l'axe temporel de décalage entre le présent et le passé est matérialisé par un double passage: de la couleur au noir et blanc, du mouvement à la fixité. Cependant, en général, le film de fiction présente le syntagme évoquant le fait passé dans tout son déroulement narratif; alors que dans l'exemple décrit, il y a un jeu constant de passage passé/présent. Les syntagmes chronologiques sont également conceptuels, en l'occurrence, comparatifs: plusieurs séries de faits empruntés à un même ordre de réalité sont donnés alternativement dans une perspective de comparaison. Cette mise en contraste d'images se succèdant et s'alternant facilite, à notre sens, la prise de conscience de la valeur du passé composé dans le contexte, à savoir, temps de la narration dans le passé. Le choix de photographies fixes pour épingler ces deux actions successives renforce l'effet ponctuel de ces événements successifs.

Le texte n'est redondant par rapport à l 'image que dans le syntagme "récit--photographie". La redondance y a une fonction de renforcement. Elle n'est

EXTRAIT 1/2 : PASSE COMPOSE NARRATIF TRAITEMENT IMAGE – SON



EXTRAIT 1/2

PASSE COMPOSE NARRATIF

EXTRAIT N° 1 : IDEES MAITRESSES DU CONTENU — MATIERE DU CONTENU : PASSE COMPOSE, TEMPS DU RECIT DANS LE PASSE

BANDE IMAGE		MATIERE DU CONTENU	BANDE SON	
Ce qui est montré (forme du contenu)	La façon dont c'est montré (forme de l'expression)		Ce qui est dit/(émis) (forme du contenu)	La façon dont c'est émis/dit (forme de l'expression)
1. La victime au téléphone	image en mouvement couleur gros plan regard caméra		introduction du récit ancrage situationnel du récit	fonction phatique appel à l'écoute de l'autre "Tu sais ce qui m'est arrivé ce matin J'étais à la station de bus ..."
2. Retour dans le passé fixation de la 1ère étape	fade in image fixe noir et blanc plan d'ensemble	1ère étape du récit 2 actions successives racontant déroulement du vol	décalage temps description de l'action vue sur la photo fixe ancrage (le décal.) ou rémanence (dès que les deux se superposent)	récit bref, limité aux actions "Un homme est passé derrière moi et m'a arraché le sac"
3. L'interlocutrice au téléphone	image en mouvement couleur gros plan regard caméra		relance du récit	interpellation directe "Eh, tu n'as pas réagi?"
4. La victime au téléphone	image en mouvement couleur gros plan regard caméra		fin du récit	clôture – ton légèrement excédé "Oh, tu sais, il n'a pas attendu que je réagisse, il s'est enfui". décal. temps
5. Retour dans le passé fixation de la 2ème étape	fade in image fixe noir et blanc plan d'ensemble image illustrative	2ème étape du récit 3ème action racontant fin de l'épisode		son fermé sans image à venir
6. Fade out Texte de la règle occupe l'écran	écriture manuscrite calligraphiée noir et rouge (pour les éléments porteurs de sens)	la règle	lecture de la règle	par la voix hors écran ton monocorde retour au "didactique"
7. La présentatrice	gros plan/plan rapproché visage souriant décontracté regard yeux dans les yeux	explication du terme récit	paraphrase de récit	en termes plus accessibles "le récit, c'est quand on raconte une histoire".
8. Une dame marche, très chargée elle appelle un homme à son aide	insistance sur fatigue de la femme – chaleur – poids des paquets – les deux mains occupées – esthétisme de l'image – luminosité agréable	2ème illustration du passé composé comme temps du récit dans le passé		
8' Texte écrit, reprenant l'action du moment	– écriture manuscrite sur un carton occupant l'avant-plan de l'écran – couleurs noir et rouge (pour les verbes au passé composé) – carton présenté "dynamiquement" dans le mouvement de l'image électronique Elle a appelé l'homme à son aide	1ère action du récit épinglée	lecture du carton "Elle a appelé l'homme à son aide ..."	voix de la présentatrice hors écran hors écran intonation laissée en suspens signifiant par là que l'histoire ne s'arrête pas là
9. Elle passe ses paniers à l'homme interpelé; Il dépose le sac volé.	plan américain mime limité aux actions pas de discussion, d'hésitations	l'action du récit épinglée		
9' Texte écrit reprenant l'action du personnage principal (la femme)	écriture manuscrite même présentation mêmes remarques que carton précédent Elle lui a passé ses paniers		lecture du carton "Elle lui a passé ses paniers ..."	voix de la présentatrice hors-écran intonation laissée en suspens ...
10. Elle prend le sac et s'enfuit	plan américain rapidité de la réaction	3ème et 4ème actions du récit épinglées		
10' Texte écrit reprenant l'action du personnage principal (la femme)	– écriture manuscrite même présentation que cartons 8' et 9' Elle a pris le sac et elle s'est enfuie		lecture du carton "Elle a pris le sac et elle s'est enfuie"	voix de la présentatrice hors écran intonation conclusive indiquant par là que le récit est terminé
11. Voleur volé	– visage en gros plan axe yeux dans les yeux caméra – étonnement – farce du voleur volé	épilogue de l'histoire		
12. Présentatrice	gros plan/plan rapproché – visage souriant décontracté – axe yeux dans les yeux	retour à l'animation pédagogique	– fonction phatique – commentaire redondant au sens du récit. Fonctionne comme renforcement de la compréhension	ton humoristique complice "Comme vous le voyez, le sac de Françoise a encore changé de mains"

EXTRAIT 3' : EXERCICE PASSE COMPOSE / IMPARFAIT TRAITEMENT IMAGE / SON

VIDEO		AUDIO		
Icone	**Scripto**	**Oralité**	**Musique**	**Bruit**
1. Gros plan: la présentatrice		Bon, maintenant, nous allons ... Excusez-moi je me préparais à vous proposer une exercice, quand tout à coup, j'ai éternué. Regardez bien ce qui va suivre et essayez de deviner ce que chacun faisait quand quelque chose est arrivé. plan sonore autonome sens véhiculé par les paroles		Atchoum ancrage
2. Un homme est en train de se raser plan assez long 50% informations fournies par l'image				sonnerie du téléphone 50% informations fournies par le son
3. Un homme lit un journal. on l'arrose plan visuel autonome				
4. Gros plan présentatrice		Vous allez voir deux situations à partir desquelles vous construirez deux phrases avec un imparfait suivi d'un passé composé plan sonore autonome		
5. Etalage produit de rasage par effet magique superposition de sparadrap et désinfectant				
6. Une assiette remplie de soupe par effet magique une feuille tombe dedans plan visuel autonome				

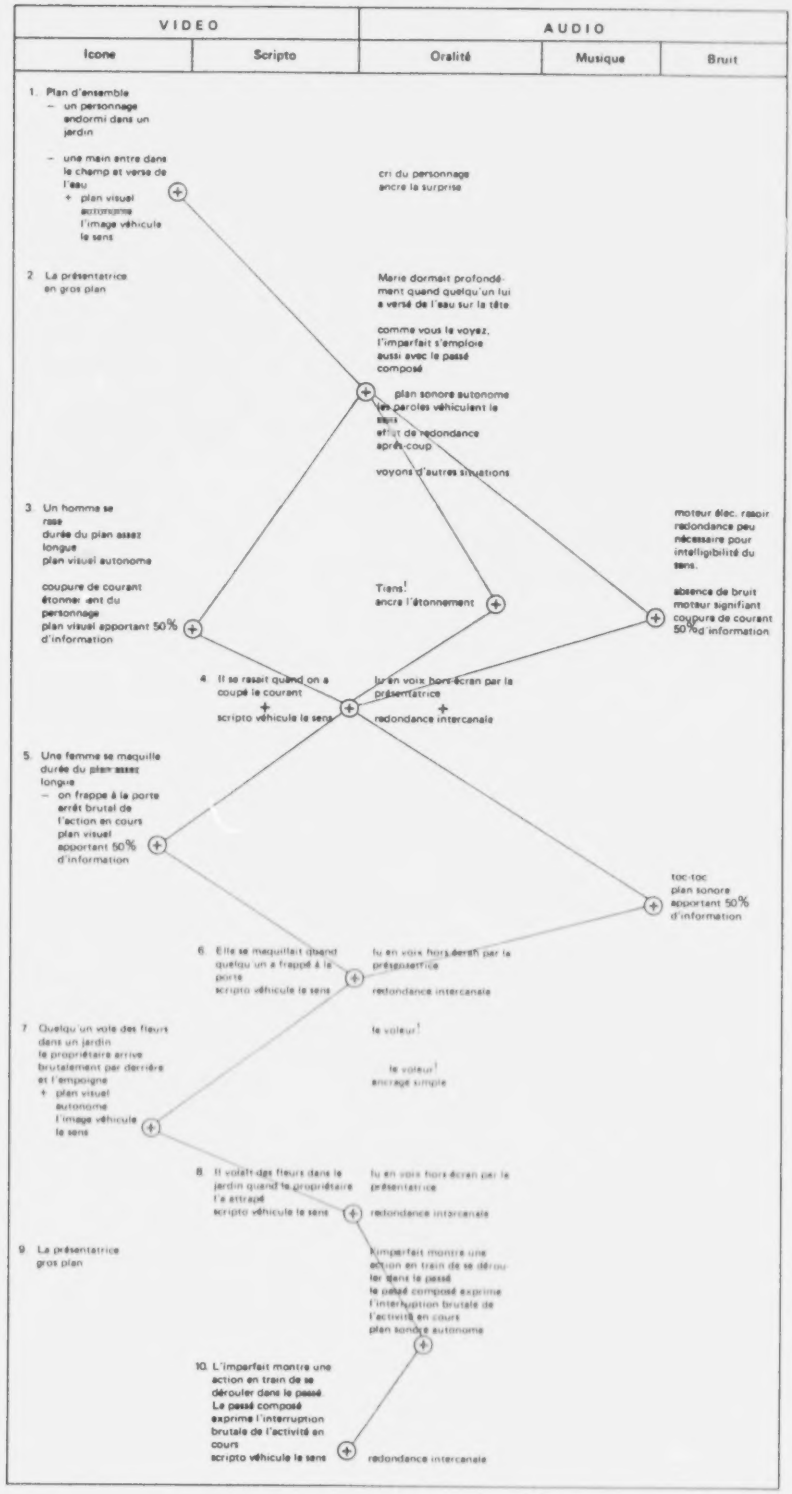
EXTRAIT 3' : EXERCICE PASSE COMPOSE / IMPARFAIT

MATIERE DU CONTENU : IMPARFAIT / PASSE COMPOSE

INTENTION DIDACTIQUE: EXERCICE

BANDE IMAGE		MATIERE DU CONTENU	BANDE SON	
Ce qui est montré (forme du contenu)	**La façon dont c'est montré (forme de l'expression)**		**Ce qui est dit/(émis) (forme du contenu)**	**La façon dont c'est émis/dit (forme de l'expression)**
1. La présentatrice – éternuant – introduisant	– plan rapproché – regard axe yeux dans les yeux – visage souriant – gestualité expressive (éternuement démonstratif et bruyant)	mêmes emplois imparfait / / passé composé	Mise en scène actualisée par la présence des deux emplois des temps Redondance pédagogique – fonction de rappel – mise en abyme humoristique: une situation à l'intérieur d'une situation plus ample, toutes deux présentent mêmes items	"Bon, maintenant, nous allons ... Atchoum! Excusez-moi, je me préparais à vous proposer un exercice quand, tout à coup, j'ai éternué". expressionisme de la scène – ton de la plaisanterie – regard complice et amusé
1'	Visage reprenant une expression plus sérieuse	Introduction aux exercices	– appel à l'attention – explication des consignes de l'exercice	Sérieux pédagogique ton légèrement empreint de suspens ... Accélération finale "Regardez bien ce qui va suivre et essayez de deviner ce que chacun faisait quand quelque chose est arrivé".
2. Un homme est en train de se raser	– plan rapproché – cadrage latéral – même intrusion dans la salle de bains que pour la première scène rasage et maquillage – durée d'un plan fixe – action anodine – rasage manuel	imparfait situationnel déroulement d'un processus dans la durée		
2' Arrêt de l'action en cours	– main levée de la joue oreille tendue	passé composé action "point" rupture du tableau	bruit perturbateur	Sonnerie du téléphone insistante répétitive
3. Un homme est en train de lire un journal	Plan américain cadrage frontal – semble absorbé par la lecture – durée du plan fixe sentiment qu'il ne se passe rien	imparfait situationnel déroulement d'un processus dans la durée		
3' Jet d'eau intervient et arrose – posture catastrophée de la victime	– intrusion brutale dans le champ – personnage arroseur non identifié (répétition scène introductrice) – gestes expressionistes de la victime Tentative d'auto-protection	passé composé Action "point" rupture du tableau		
4. Présentatrice	– cadrage frontal – gros plan/plan rapproché – visage souriant	Consigne des exercices	annonce de ce qui va être vu explication de l'exercice focalisation de l'attention	ton sérieux, implicateur, pédagogique voix assez douce "Vous allez voir deux situations à partir desquelles vous construirez deux phrases avec un imparfait suivi d'un passé composé.
5. Produits/objets rasage	– étalage des objets en plan rapproché – durée du plan fixe	situation figée évoquant un processus		
5' Sparadrap et désinfectant se trouvent à l'avant-plan	– incrustation ou effet magique ou superposition rapide des supplémentaires	résultat d'un accident intérrompant le processus		
6. Une assiette remplie de soupe	– étalage objets en plan rapproché – durée du plan fixe	situation figée évoquant un processus		
6' Une feuille se trouve dans la soupe	– incrustation ou effet magique ou superposition rapide d'objet perturbateur.	résultat d'un accident interrompant le processus.		

EXTRAIT 3 : PASSE COMPOSE / IMPARFAIT TRAITEMENT IMAGE / SON



EXTRAIT 3 : MATIERE DU CONTENU : IMPARFAIT SITUATIONNEL – PASSE COMPOSE INTERROMPANT LE DEVELOPPEMENT EN COURS (DANS LE PASSE)

EXPOSITION				
BANDE IMAGE		MATIÈRE DU CONTENU	BANDE SON	
Ce qui est montré (forme du contenu)	La façon dont c'est montré (forme de l'expression)		Ce qui est dit/émis (forme du contenu)	La façon dont c'est émis/dit (forme de l'expression)
1. Un personnage endormi dans un jardin	– cadrage frontal – plan américain – esthétisme de la prise de vue – luminosité printanière estivale – durée du plan fixe (il ne se passe rien)	Imparfait situationnel (déroulement d'un procès dans la durée)		
1' On arrose et réveille le personnage endormi	– seule la main apparaît dans le champ – rapidité de mouvement – réaction expressionniste et immédiate de la victime	passé composé action "ponct" rupture du "tableau"	interjection	Cri de surprise, de protestation
2. La présentatrice	Gros plan/plan rapproché – axe yeux dans les yeux – visage souriant	annonce du sujet d'analyse	paraphrase de l'image ancrage mais aussi redondance Marie dormait profondément quand quelqu'un lui a versé de l'eau sur la tête	intonation différenciée 1ère partie de la phrase murmurée comme si la présentatrice craignait de réveiller la "Belle au Bois Dormant" 2ème partie de la phrase prononcée à haute voix, avec insistance, pour mettre en évidence la rupture
			"Comme vous le voyez, l'imparfait s'emploie aussi avec le passé composé	fonction phatique focalisation de l'attention sur le contenu grammatical
			moyens d'autres situations	exhortation implicative (1ère personne pluriel)
3. Un homme est en train de se raser	– plan rapproché – cadrage latéral – durée du plan fixe (action anodine quotidienne Il ne se passe rien)	imparfait situationnel déroulement d'un processus dans la durée	bruitage moteur électrique rasoir	son assez fort
3' (coupure de courant) est signifié par trois éléments interruption brutale de l'action	– étonnement du personnage – absence de son – regard sur le rasoir rapidité réaction	passé composé action "ponct" rupture du "tableau"	absence bruitage significative	absence de bruitage significative
3'' Texte écrit reprenant description de la situation actée	– écriture manuscrite occupant la totalité de l'écran – couleur noir/rouge mise en évidence de deux temps Il se rasait quand on a coupé le courant	imparfait "situationnel" + passé composé "inceptif"	lecture du texte	voix hors-écran présente intonation neutre – didactique – distanciée
4. Une femme est en train de se maquiller	– même cadrage que le plan 3 – plan rapproché – cadrage latéral (retournement du téléspectateur introduction dans le salle de bains) action banale, anodine Il ne se passe rien) – durée du plan fixe	imparfait situationnel déroulement d'un processus la durée		
4' Interruption brutale de l'action en cours	– regard intrigué du personnage – geste suspendu	passé composé action "ponct" rupture du tableau	bruitage "Toc, Toc" son d'une main frappant à la porte	deux coups brefs effet résistance sur la rupture
4'' Texte écrit reprenant la description de l'action actée	– écriture manuscrite occupant la totalité de l'écran – couleur noir/rouge – mise en évidence des deux temps Elle se maquillait quand quelqu'un a frappé à la porte	imparfait situationnel + passé composé "inceptif"	lecture du texte	voix hors-écran présentatrice intonation neutre – didactique distanciée
5. Visage voleur fait un clin d'œil	– gros plan/axe yeux dans les yeux – le clin d'œil appelle à la complicité donne un air malicieux			
6. Se met à cueillir des fleurs dans un jardin	– ouverture champ – plan américain – cadrage latéral – plan 5 : réapparition sur plan 5, éclaire la compréhension – le clin d'œil était une façon de nous faire participer au vol	imparfait situationnel déroulement d'un processus dans la durée inclusion de suspens (imitation gag film muet)		
5'' Un deuxième personnage (le propriétaire) entre dans le champ interrompt l'action	le propriétaire saute brutalement et par derrière sur le voleur et l'agrippe par les épaules	passé composé action "ponct" rupture du tableau	interpellation "Eh, le voleur"	ton courroucé en colère
5''' Texte écrit reprenant les faits actés	– écriture manuscrite occupant la totalité de l'écran – couleur noir/rouge – mise en évidence les deux temps Il volait des fleurs dans le jardin quand le propriétaire l'a arrêté	imparfait situationnel + passé composé "inceptif"	lecture du texte	voix hors-écran présentatrice intonation neutre – didactique – distanciée
6. La présentatrice	– gros plan/plan rapproché – axe yeux dans les yeux – expression du visage sérieux	règle	expression orale de la règle l'imparfait montre une action en train de se dérouler dans le passé. Le passé composé exprime l'interruption brutale de l'activité en cours	ton didactique insistance redondante sur interruption brutale L'intonation faisant écho à l'expressivité de l'image
6. Texte écrit reprenant la règle dite du plan précédent par la présentatrice	– écriture manuscrite occupant la totalité de l'écran – couleur noir/rouge – mise en évidence, en contraste des deux valeurs temporelles fondue, brièveté des deux temps – l'imparfait montre une action en train de se dérouler dans le passé. – le passé composé exprime l'interruption brutale de l'activité en cours.	règle	lecture de la règle	

GRILLE PSYCHO-PEDAGO-SEMIOLOGIQUE

INTENTION DIDACTIQUE	MATIERE DU CONTENU	MATIERE DE L'EXPRESSION — VIDEO — ICONE		SCHEMA		VERBE		BANDE — ICONE / VERBE		IMAGE — PLACE	ICONE / SCHEMA		PLACE	SCHEMA / VERBE		PLACE	EFFETS PSYCHOLOGIQUES
		*F.C.	*F.E.	F.C.	F.E.	F.C.	F.E.	F.C.	F.E.		F.C.	F.E.		F.C.	F.E.		
imprégner sensibiliser démarcher démontrer Faire comprendre Faire assimiler mémoriser favoriser synthèse analyse rêver pratique etc. ...	Champ lexical Structures grammaticales Actes langagiers Emploi des temps	Personnages Visages Objets paysages etc. ...	Echelle des plans Vérité des cadrages Code regard Durée du plan etc. ...	Tableaux Vecteurs etc. ...	– Avec/sans animation – complet/incomplet – couleurs – cadrage – mouvement caméra (balayage) durée du plan etc.	Ecriture manuscrite – généreuse – écriture – document authentique – imprimés etc.	– Avec/sans animation – complet/incomplet – couleurs – cadrage – durée du plan etc. ...	– Action avec texte écrit – commentaire d'un texte par une personne etc. ...	– Echelle de plans – place réactive de chacun à l'écran – durée du plan etc. ...	– présentation simultanée ou décalée – quoi vient avant?	– action avec schéma – une personne commente un schéma etc.	Echelle des plans place respectif de chacun à l'écran – durée du plan etc.	présentation simultanée ou décalée quoi vient avant?	vecteurs commentés (les flux) etc.	– Animation ou pas – couleurs – durée du plan etc.	présentation simultanée décalée quoi vient avant?	– Identification – Forte implication – Distanciation – Amorce réflexion – Réaction – Participation active passive etc.

MATIERE DE L'EXPRESSION — BANDE SON — AUDIO — VERBE			MUSIQUE			BRUIT			CHANSON verbe / musique			SILENCE			VECTEUR	EFFETS PSYCHO	EFFETS PSYCHO ET INTENTION DIDAC	REMARQUE PLACE PLAN DANS LA SEQUENCE	AUTRES REMARQUES
F.C.	F.E.	Quand	F.C.	F.E.	Quand	F.C.	F.E.	Quand	F.C.	F.E.	Quand	F.E.	Quand		SENS IMAGE/SON				
Commentaire dialogue lecture monologue etc. ...	– Ton neutre marqué – intensité fort/faible – Travail sur intonation – effort etc. ...	Avant l'image? Pendant l'image? après l'image	Musique classique moderne jazz rock évangéline instrumentale etc.	– Modulée – fort/faible – effort etc. ...	Avant l'image Pendant l'image après l'image	– Bruits d'objets – inouïts – Bruits action écran etc.	– Fort/faible – dérangeants – agréable – effort etc. ...	Avant l'image Pendant l'image après l'image	– chansons à thème poétique réaliste titre etc. ...	– refrain – en bruité fort/faible – chantée par une personne hors on off etc. ...	Avant l'image Pendant l'image après l'image	lourd normal suspense insignifiant etc.	Pendant l'image suite l'image suite l'image	– plan visuel autonome – échappant maximum d'informations – plan sonore autonome – échappant minimum d'informations complémentarité – redondance – contrepoint – opposition	– en concordance – en contradiction	identification forte implication distanciation amorce réflexion réaction participation active passive	suite – après un plan introducteur – est introducteur – est conclusif – place insolite – rupture diégétique	– degré de transparence culturelle – présence/absence éléments symboliques fortement connotés

* F.C. – Forme contenu

* F.E. – Forme expression

d'ailleurs attestée qu'après un léger décalage image/son, destiné à focaliser l'attention. Par contre, et c'est un autre procédé pour contraster les syntagmes –, lorsque les personnages sont présentés en gros plan, ce sont les plan sonores qui véhiculent l'information: plans sonores autonomes, dans la mesure où l'image ne fait qu'actualiser les personnages; si ceux-ci étaient seulement entendus, le sens demeurerait intelligible.

A partir de cette visualisation de l'emploi du passé composé comme temps du récit dans le passé, on pourrait imaginer différentes séquences utilisant les mêmes procédés filmiques: jeu d'alternance couleur/noir et blanc, image en mouvement/image fixe, mais cette fois, sans texte. Les apprenants seraient alors invités à produire le récit à partir des séquences présentées.

Extrait 2

α *Visionnement*

Le passé composé: temps du récit dans le passé

β *Descriptif*

Cf. grille d'analyse sémiologique

γ *Analyse et commentaire*

Ici, tous les procédés employés sont très dialectiques. La présentatrice, personnage médiateur entre le contenu du programme et le monde de la classe, intervient physiquement, soi par sa présence à l'écran, soit par une lecture en voix "hors-champ" du texte présenté. Elle est le "Deus ex machina" qui raconte la scène. Trois actions successives sont présentées, entrecoupées chacune par un panneau écrit, occupant l'avant-plan de l'écran et reprenant objectivement les

faits. Un léger décalage temporel est observé entre la présentation de l'image et l'ancrage textuel (il y a ancrage, lorsqu'il y a précision et réduction de la polysémie). L'ordre de présentation image/texte est voulu. L'image présentée en premier lieu ouvre certaines interrogations (polysémie).

Le déroulement chronologique des syntagmes est interrompu successivement par l'introduction de "cartons", instaurant ainsi trois ruptures diégétiques fonctionnant comme appel à la distanciation. De plus, ces textes insérés "dynamiquement" à l'avant plan (un simple mouvement de bras place le texte devant l'objectif de la caméra) modifient le discours de l'image. Sans cet artifice, l'image s'impose en effet comme étant là, comme se déroulant devant les yeux du spectateur, comme "discours au présent". La schématisation de la scène narrée, extraction de trois actions dans le continuum vécu, renforce l'effet de succession des actions.

Extrait 3

α *Visionnement*

Emploi conjugué de l'imparfait et du passé composé; présentation et exercice de production

β *Descriptif*

Cf. grille d'analyse sémiologique

γ *Analyse et commentaire*

L'extrait tente d'illustrer un emploi de l'imparfait, exprimant une action en cours dans le passé, et du passé composé, utilisé oralement à la place d'un passé simple, marquant une "action point" dans le passé.

La séquence est introduite par un "plan clé" exprimant certaines "lignes de force" dans une situation, "lignes de force" qui seront reprises, comme une constante, par la suite, à travers une variété de situations. En fait, l'impact d'expressivité de l'image en mouvement réside, dans ce cas bien précis, dans sa dimension temporelle ou dimension diachronique. La longueur du plan fixe, où il ne se passe rien, contribue à construire des images statiques, descriptives, situationnelles et à dégager une impression de durée: un personnage profondément endormi, un homme occuupé à se raser, une femme toute à son maquillage. A cette étendue temporelle qui s'étale, en ne racontant rien ou en ne présentant que des faits anodins, vient se superposer, comme pour briser le statisme de la situation, une action ressentie comme brève, brutale, incisive: une main verse de l'eau, une coupure de courant survient, quelqu'un frappe à la porte. La brièveté de ces actions est soulignée par une intervention sonore simultanée: le cri du personnage arrosé, le "tiens!" marquant la surprise suite à la panne de courant, le bruitage sonore provoqué par le fait de frapper à la porte.

La quatrième situation est un peu particulière, elle ne reproduit pas tout à fait les mêmes schèmes temporels. Tout d'abord, elle s'ouvre sur un gros plan, découvrant un visage expressif: le clin d'œil qui crée une certaine complicité est lourd de sens pour le "téléapprenant" qui aurait vu le module événementiel (celui qui montre les circonstances du vol). Le personnage à l'écran est en fait le voleur dans le premier module. Ainsi quand le plan fixe situationnel le montre en train de cueillir des fleurs, un certain suspense, une certaine attente sont provoqués, du fait de la charge sémantique du personnage; ceci amène implication, participation, sinon identification. La tension est alors interrompue par l'arrivée subite du propriétaire qui met fin au larcin.

L'intention didactique est encore ici très manifeste. Le "plan clé" d'entrée en matière fonctionne comme une annonce, une amorce de ce que la suite ne fera que répéter. Il est "accrocheur" dans la mesure où le personnage arroseur reste mystérieusement hors-champ. Une intervention explicite de la présentatrice succède à ce premier plan. Elle introduit les items grammaticaux qui seront traités, à savoir, l'utilisation conjointe de l'imparfait et du passé composé. De ce fait, elle focalise l'attention des apprenants en leur indiquant dans quelle optique les séquences devront être regardées.

La forme de présentation du texte à l'écran diffère ici de l'emploi illustré précédement. Alors que dans le cas du passé composé narratif, la phrase écrite apparaissait à l'avant-plan de la scène, comme une "incrustation" et ne faisait que donner une lecture objective, par le narrateur, de la chose présentée, ici, les différentes situations sont séparées, nous dirions ponctuées, par l'emploi d'un écrit occupant la totalité de l'écran et fonctionnant par la même comme élément de rupture diégétique et thématique. Cette façon de procéder permet de bien séparer chaque situation vue comme une entité, sans lien chronologique avec le reste.

Il s'agit de syntagmes catégoriels dans la mesure où plusieurs séries de faits empruntées à un même ordre de réalité (en l'occurrence l'emploi conjoint de l'imparfait et du passé composé) sont données successivement; le lien qui les unit ne peut être découvert que par une opération d'intellection. Les syntagmes sont également inclusifs puisque deux séries de faits sont présentées alternativement dans un rapport de dépendance. C'est le cas des plans "écrit à l'écran" reprenant par une phrase la situation actée. Ces textes sont seconds, ils viennent toujours après l'image et ont ainsi une fonction d'ancrage.

La redondance intercanal – texte écrit/lecture en voix off – a une fonction d'imprégnation. Les plans 9 et 10 concluent la séquence grammaticale par l'expression de la règle, dite par la présentatrice, en gros plan, règle reprise ensuite par écrit et occupant la totalité de l'écran.

En fait, la démarche pédagogique que nous proposons est d'arrêter le programme au plan 8 et d'amener les apprenants à faire part de leur compréhension des emplois distincts de l'imparfait et du passé composé dans ces contextes bien précis. (Ce métalangage peut être exprimé en langue maternelle). Il est toujours possible de revisionner, si aucune explicitation, même maladroite, n'est émise. C'est seulement après l'obtention d'une réponse satisfaisante que la règle est donnée. Dans les contextes d'enseignement qui le permettent, on pourrait imaginer d'exprimer toute la formalisation grammaticale en langue maternelle.

Après avoir montré une présentation visuelle possible d'une démarche inductive (recherche de la règle à partir de l'illustration), nous allons terminer cette

analyse d'extraits par le commentaire de deux types de forme de présentation sélectionnés pour des exercices de production.

La séquence qui succède à la présentation de la règle est introduite par la présentatrice qui réactualise les emplois de l'imparfait et du passé composé par un éternuement intempestif. L'énonciation: **Excusez-moi, je me préparais à vous proposer un exercice, quand, tout à coup, j'ai éternué**! ancre le sens de l'image. L'humour est employé ici avec effet de redondance pédagogique, puisque c'est toujours le même message qui est livré, mais exprimé différemment. La différence entre ces "séries-exercices" des "séries exposition", réside dans le fait qu'aucun commentaire oral, ni aucun texte écrit ne s'inscrit comme ancrage à l'action montrée. Le choix des situations répond à un critère de variation d'un paramètre à l'intérieur de scènes très ressemblantes. Ce n'est plus une coupure de courant qui interrompt le rasage, mais la sonnerie du téléphone. Ce n'est plus une femme endormie qu'on arrose, mais un homme plongé dans la lecture se son journal. La similitude des séquences facilite l'intégration en fonctionnant comme rappel visuel et permet ainsi la production de phrases commentaires.

La deuxième série d'exercices présente une certaine "complexification" dans la mesure où la forme de présentation visuelle passe de scènes actées à des résultats de processus. Au lieu de montrer l'action en cours, on montre des objets symboles d'action: produits et instruments pour le rasage, ingrédient (potage) et ustensiles pour le repas. Le statisme de l'image fixe d'objets est bouleversé par l'ajout très rapide d'un élément signe de perturbation: sparadrap et désinfectant pour la première image, feuille (dans la soupe) pour le second tableau. Pour obtenir cet ajout rapide, il suffit de filmer un premier plan, d'arrêter le filmage en utilisant la pause, d'ajouter un élément au plan cadré et de reprendre le filmage. La scène paraît se modifier, comme par enchantement. Nous avons d'ailleurs appelé ce procédé "effet magique".

L'image ne fonctionne pas ici comme analogon, en donnant l'impression d'être une partie du réel, comme c'était le cas dans la première série d'exercices, mais en tant que construction symbolique à interpréter. La forme de présentation du contenu s'associe davantage ici au schème à intérioriser. Nous voulons dire par là que, si l'image mentale peut être définie comme une entité fonctionnelle (forme simplifiée vectorielle) forgée lors du processus de représentation, le passage d'une

action concrète filmée, au résultat d'un processus, pourrait être considéré comme une première schématisation ou étape initiale vers l'abstraction.

Cette façon de procéder dans l'exposition des données s'appuierait sur la théorie du développement cognitif élaborée par Galpérine, à savoir, qu'une opération mentale ne se réalise pas instantanément, que la première forme d'une action mentale est nécessairement matérielle et que chaque moment de formation de l'action doit laisser un produit stable. Dans le cas précis étudié ici, l'étape suivante serait la production de la phrase écrite correspondant à la situation visionnée. Cette phrase serait alors redite mentalement, sans articulations verbo-motrices, et intériorisée.

Analyse comparative

Trois extraits ont été montrés et analysés. Les deux premiers illustrent deux formes possibles de présentation du passé composé narratif. La forme de l'expression utilise tantôt un jeu d'alternance passé/présent, tantôt un "procédé d'incrustation paraphrasant" chaque acte mimé. Le troisième extrait tente de mettre en forme un usage de l'imparfait avec le passé composé par un procédé de visualisation allant de plus concret vers un début d'abstraction.

Nous présupposons que de ces trois types de mise en forme, la présentation des éléments symboliques des deux dernières sont les plus aptes à faciliter la conceptualisation. Le dynamisme, le rythme du montage dans le deuxième extrait pourraient suggérer une représentation mentale vectorielle hypersimplifiée du type " / / / " (succession de trois brèves – il fut un temps où musique et mathématique ne faisaient qu'un –; tandis que le rythme de la troisième (une longue, une brève), suggérerait une représentation mentale de ce type " ▬▬◢ ". Bien sûr, en tant qu'image mentale, cette succession n'apparaîtrait pas diachroniquement, mais jaillirait globalement.

Une expérimentation faite au C.R.A.P.E.L. par Duda, Esch et Laurens(*) s'était fixée comme objectif la détermination de critères facilitant la compréhension et par la même, la mémorisation de spots publicitaires télévisuels en langue étrangère. Les éléments facilitateurs retenus étaient un rythme rapide, une bande son claire, des inclusions de textes écrits, la présence d'un comique de situation, la décomposition des séquences en "mini-spots" bien différenciés.

Il est assez frappant de constater un parallélisme certain entre la grille proposée par les chercheurs du C.R.A.P.E.L. et les procédés de mise en forme utilisés dans notre montage didactique.

(*) R. Duda, E. Esch, J. P. Laurens, "Documents didactiques et formation en langues, problèmes rencontrés dans la sélection de documents non didactiques: l'exemple du spot publicitaire", dans **Mélanges**, Nancy, C.R.A.P.E.L., 1972, p. 34.

Conclusions

Nous sommes conscientes du caractère quelque peu "intuitif" et "artisanal" de cette recherche. Les hypothèses émises n'ont pas encore été vérifiées par l'expérimentation. Il resterait à imaginer un mode d'évaluation rendant compte des degrés d'intériorisation d'une notion. Différentes modalités de passage à l'écrit (du texte à compléter, à la production libre, en passant par le commentaire et le résumé), seraient à envisager.

D'autre part, il conviendrait de se poser la question de savoir si cette forme de présentation du concret vers l'abstrait n'entraînerait pas, à la longue, une réduction de la capacité individuelle de créer ses propres images mentales. Les mnémonistes s'accordent pour dire que les associations mentales les plus intériorisées sont celles que le sujet se forge lui-même. Les constatations expérimentales de Salomon soulignent que les éléments symboliques spécifiques qui supplantent ouvertement les processus internes développent la maîtrise des facultés des sujets chez qui elle était faible au départ, mais la diminuent pour ceux chez qui elle était plus affirmée, dans la mesure où un modèle contraignant perturbe les aptitudes personnelles.

Plus généralement, il serait intéressant d'étendre considérablement le champ d'étude qui examinerait dans quelle mesure le processus dialectique analyse/production de procédés sémiologiques entre en interaction avec le traitement pédagogique. Quel(s) type(s) d'images créer, quelle(s) forme(s) de présentation du contenu adopter, quelle(s) mise(s) en forme de l'expression privilégier, lorsqu'il s'agit d'amener à une sensibilisation, de favoriser intériorisation (assimilation, mémorisation, réflexion), de permettre une révision, une synthèse, de procéder à une évaluation? Pour parvenir à maîtriser le discours des médias (c'est-à-dire, le comprendre, et agir sur lui en le démantelant et en le restructurant), il importe de favoriser la réunion de spécialistes des différentes disciplines concernées (psychopédagogie, sémiologie, didactique des langues, linguistique, informatique, etc., ... théoriciens, comme praticiens). La confrontation des points de vue et des analyses ne sera possible que dans la mesure où chaque domaine

d'étude acceptera de s'ouvrir aux différents langages nouveaux. De 1980 à 1985, trois intitulés de volumes des **Etudes de Linguistique Appliquée** – Télévision scolaire et enseignement des langues (volume 38), Pédagogie, Informatique, Linguistique, (volume 50), Vidéo, Didactique et Communication (volume 58) – réflètent cette nouvelle tendance de la recherche qui nous paraît riche de promesses.

Epilogue

Vers une didactique ouverte à la pluridisciplinarité.

Au terme de cette réflexion ou, plus exactement, au stade actuel de la recherche – processus toujours en quête de devenir –, il nous paraît plus cohérent de reconsidérer le statut accordé à chacune des disciplines abordées dans cette étude. Pour ce faire, nous nous ferons "didactologue" (de "didactologie", terme employé par Robert Galisson – par analogie avec traductologie – pour évoquer toute démarche réflexive du didacticien à propos du sujet d'étude qui est le sien, à savoir, la didactique).

L'examen de l'évolution de celle-ci montre un certain élargissement(*) quant aux disciplines qu'elle interroge. Alors qu'auparavant, pour répondre à la question "Quoi enseigner/apprendre?" elle se tournait uniquement vers la linguistique (phonétique, grammaire, lexicologie, sémantique, stylistique, ...), elle puisse encore ses sources dans ce domaine, mais considérablement élargi (psycho-, socio-

(*) Elargissement constaté par comparaison entre deux grilles établies par Robert GALISSON, "Vue panoramique de la D.L.E.", "S.O.S. ... Didactique des langues Etrangères en danger ... Intendance ne suit plus ... S.O.S. ...", dans E.L.A., Paris, Didier Erudition, nº 27, juillet - - septembre 1977, pp. 82 - 83; "Didactologie des Langues et des Cultures, une discipline carrefour", communication orale, Institut de Linguistique International, Tunis, juillet 1985.

et pragmalinguistique) et, elle s'adresse, en outre, à l'ethnographie de la communication, à l'anthropologie culturelle (kinésie, proxémie, sémiologie ...). En méthodologie, au niveau du "à qui, pourquoi/pour quoi, qui, comment enseigner/ /apprendre", elle interroge non seulement les sciences de l'éducation, psychologie, théories de l'apprentissage, les technologies éducatives, l'iconologie, la docimologie, mais elle se trourne également vers l'ergonomie scolaire et la chronobiologie.

Ainsi, si "carrefour" il y a, pour reprendre le premier sous-titre de cet article, il n'est nullement le fruit du hasard, de rencontres fortuites ... Il répond, bien au contraire, à une intention réfléchie de la didactique (ou à une volonté de la didactologie) de s'ouvrir à une pluridisciplinarité.

Appendice

Cette réflexion synthétique qui a mis en évidence "la perméabilité" des différents champs de recherche examinés ici, nous a incitée à élaborer une grille "psycho-pédago-sémiologique" de l'image vidéo (cf. dépliant). Les deux éléments premiers de cette grille sont l'intention didactique poursuivie à partir d'une matière du contenu. Cette matière du contenu se présente sous forme de deux matières de l'expression: bande vidéo et audio. Chaque matière de l'expression offre différentes possibilités: la bande vidéo peut être icône, schéma, texte, la bande audio, paroles, musique, bruitage, silence. Ces deux matières sont combinables selon différents procédés (redondance, complémentarité, opposition). Chaque forme du contenu (ce qui est montré/ce qui est dit) peut être traitée selon de multiples procédés de mise en forme (forme de l'expression). L'analyse sémiologique terminée, il convient de mesurer si les effets psychologiques induits prar les différents traitements des bandes image/son correspondent à l'intention didactique initiale.

Bibliographie sélective

Nous ne reprenons ici que les ouvrages de base des diverses disciplines à partir desquelles notre recherche a pris corps.

PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE - FONCTIONNEMENT CEREBRAL

Jean PIAGET – **La formation du symbole chez l'enfant**, Neuchâtel – Paris, Delachaux et Niestlé, 1945, 1976, 310 p.

Jean PIAGET – **Psychologie et pédagogie**, Paris, Denoël / Gonthier, 1969, 264 p.

Robert FRANCES – **La perception**, Paris, PUF, 1963, 126 p.

Gabriel RACLE – **La pédagogie interactive**, Paris, Metz, 1983, 202 p.

Perspectives soviétiques sous la direction de N. F. TALYZINA, **De l'enseignement programmé à la programmation de l'enseignement**, Lille, P. U. de Lille, 1980, 191 p.

Aurèle St YVES – **Psychologie de l'apprentissage enseignement**, Québec, P. U. du Québec, 1982, 121 p.

Antoine de LA GARANDERIE – **Pédagogie des moyens d'apprendre**, Paris, le Centurion, 1982, 131 p.

Christian GUIMELLI, Michel-Louis Rouquette – **Problèmes psychologiques des méthodes audio-visuelles**, Paris, Clé International, 1979, 79 p.

Pierre BABIN, Marie-France KOULOUDJIAN – **Les nouveaux modes de comprendre**, Paris, le Centurion, 1983, 157 p.

Antoine DE LA GARANDERIE – **Les profils pédagogiques**, Paris, le Centurion, 1984, 259 p.

Jean-François CHOSSON – **L'entraînement mental**, Paris, Seuil, 1975, 187 p.

Michel DENIS – **Représentation imagée et activité de mémorisation**, Paris, Editions C.N.R.S., 1975, 141 p.

Rudolph ARNHEIM – **La pensée visuelle**, France, Flammarion, 1976.

SEMIOLOGIE (filmique)

Alain BERGALA – **Initiation à la sémiologie du récit en images**, Paris, Les cahiers de l'audio-visuel, 150 p.

Francis VANOYE – **Récit écrit, récit filmique**, Paris, CEDIC, 1979, 223 p.

Christian METZ – **Essais sur la signification au cinéma**, Paris, KLINCKSIECK, Tome I, 1983, 246 p.

Christian METZ – **Essais sur la signification au cinéma**, Paris, KLINCKSIECK, Tome II, 1981, 219 p.

Christian METZ – **Langage et cinéma**, Paris, Albatros, 1977, 238 p.

Christian METZ – **Le signifiant imaginaire**, Paris, Union Générale d'Editions, 1977, 370 p.

François CHEVASSU – **L'expression cinématographique**, Les éléments du film et leur fonction, Paris, Pierre Lherminier Editeur, 1977, 251 p.

Abraham A. MOLES – **L'image, communication fonctionnelle**, Belgique, Casterman, 1980, 110 p.

Etudes de linguistique appliquée, "Télévision non scolaire et enseignement des langues", Paris, Didier Erudition, Avril - Juin 1980, Volume 38, 144 p.

Etudes de linguistique appliquée "Vidéo, didactique et communication", Paris, Didier Erudition, Avril - Juin 1985, Volume 58, 117 p.

Geneviève JACQUINOT – **Image et pédagogie**, Paris, P.U.F., 1977, 200 p.

Max EGLY – **Télévision entre le kitsch et les systèmes du troisième type**, Paris, Edilig, 1984, 125 p.

Michel MARTIN – **Sémiologie de l'image et pédagogie**, Paris, P.U.F., 1982, 267 p.

Communications, "Apprendre des médias", Paris, Seuil, 1981, N.º 33, 253 p.

Thierry DEMEY, Nadine DEVLEESCHOUWER, Marc GOFFIN, Thierry ODEYN – **Approche de l'image TV Vidéo**, Bruxelles, Cahiers de la télévision, sept. 1983, 132 p.

Problèmes audiovisuels, "Les nouvelles images", numéro hors série, Paris, La Documentation Française, janv. 1985.

DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES

R. GALLISSON – **D'autres voies pour la didactique des langues étrangères**, Paris, Hatier-Credif, 1982, 159 p.

Albert DALGALIAN, Simone LIEUTAND, François WEISS – **Pour un nouvel enseignement des langues**, Paris, Hachette, 1983, 143 p.

Henri BESSE, Robert GALLISSON – **Polémique en dialectique**, Paris, Clé International, 1980, 144 p.

Elisabeth BAUTIER, Daniel COSTE, Robert GALLISSON, Jean HEBRARD, LEHMANN, Henri PORCHER, Eddy ROULET – **Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E.**, Paris, Clé International, 1980, 143 p.

René RICHTERICH – **Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage**, Paris, Hachette, 1985, 173 p.

Robert GALLISSON – **La suggestion dans l'enseignement**, Paris, Clé International, 1983, 126 p.

Robert GALLISSON – **Du structuralisme au fonctionalisme**, Paris, Clé International, 1980, 155 p.

Sophie MOIRAND – **Enseigner à communiquer en langue étrangère** , Paris, Hachette, 1982, 188 p.

Divisions des structures, contenus, méthodes et techniques de l'éducation, "Séminaire de formation sur les problèmes de programmation de l'enseignement des langues en milieu bilingue ou multilingue" (rapport), Paris, Unesco, juin 1981, 17 p.

LINGUISTIQUE

F. RICHAUDEAU – **Linguistique pragmatique**, Paris, Editions Retz, 1981, 219 p.

Organisé et recueilli par MASSIMO PIATELLI - PALMARENI – **Théories du langage, théories de l'apprentissage, le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky**, Paris, Seuil, 1979, 533 p.

Adam SCHAFF – **Langage et connaissance**, Paris, Anthropos, 1969, 248 p.

SYNTHESE DU DEBAT

Au cours de la discussion on a souligné les faits suivants:

- Que l'image fixe pourrait être utile comme déclencheur d'une pratique langagière, contrastant avec l'image en séquence. Pour parvenir à ce type d'utilisations spécifiques au niveau pédagogique, il faut toujours bien travailler les codes de l'image.

- Les différences de langage: d'une part il y a tout un langage télévisuel et/ou cinématographique, dont les ccodes sont en évolution constante; de l'autre il y a le langage grammatical établi depuis longtemps. Dans le cas présenté pendant la communication on emploie l'image d'une façon hybride avec la grammaire.

LOUISE SAUVE

Canadá

La simulation: un outil à intégrer dans l'enseignement

Dans un souci d'améliorer le processus d'apprentissage et d'enseignement, les professeurs sont toujours à la recherche de nouvelles méthodes d'enseignement susceptibles d'augmenter la participation active des étudiants, la rétroaction immédiate, le développement et l'application d'habiletés acquises et le transfert d'apprentissage. La simulation apparaît depuis les deux dernières décennies comme une méthode en éducation permettant d'améliorer le processus d'enseignement tout en complétant avantageusement les connaissances acquises par la lecture, les observations et les cours magistraux. Malgré la prolifération de publications ou d'activités titrées "simulation", les professeurs qui veulent utiliser la simulation comme méthode d'enseignement sont confrontés à une confusion évidente dans la littérature. Jones en 1980 souligne dans son livre "Simulations" l'importance de cette confusion: *"les auteurs qui ont écrit sur les jeux ont tendance à considérer les simulations comme des types de jeux, et les auteurs qui ont écrit sur le jeu dramatique en éducation semblent assimiler les simulations aux exercices de jeu de rôles. Le meilleur exemple de cette confusion est celle qui est faite entre les simulations et les jeux".*

Afin d'aider les professeurs à choisir adéquatement les simulations à intégrer dans leur enseignement, une recherche a été menée pour clarifier le concept de simulation et pour répondre aux questions suivantes: Qu'est-ce qu'une simulation? Quelles sont les propriétés qui distinguent la simulation du jeu? Quelles sont

les étapes nécessaires pour élaborer une simulation? Quelle est la place et l'utilisation de la simulation en termes d'avantages et de limites? Ce sont quelques questions sur la simulation que nous allons aborder dans ce texte.

Cet écrit n'est pas exhaustif, il vise à clarifier le concept de simulation, à décrire les étapes de conception, de production et d'évaluation de la simulation et à voir la place et l'utilisation de la simulation. Mais commençons par la définition de la simulation.

Une simulation à définir

Pour définir le concept de simulation, nous avons répertorié et comparé les définitions de simulation dans différentes domaines. Greenblat (1971) souligne qu'il y a "une pléthore de définitions" du concept de simulation. Ces différentes définitions mettent en évidence quatre propriétés essentielles de la simulation: la réalité, le modèle, la simplification et le dynamisme que nous allons décrire plus précisément.

- *La réalité*

La réalité, c'est la perception que l'individu a d'un système, d'un événement, d'une personne, d'un objet. Berger et Luckmann (1966) expliquent que la réalité n'est pas une entité fixe attendant d'être découverte; elle est créée socialement. Cette perception de la réalité diffère selon les personnes et entraîne des interprétations variées. Nous regardons le monde non seulement avec nos yeux mais avec notre cerveau et nous attribuons une signification aux choses et aux gens à partir de notre expérience, de nos souvenirs personnels, de notre position dans la structure sociale et du but que nous poursuivons. Par exemple dans une simulation sur la sécurité routière à bicyclette, la réalité pour un cycliste qui déambule dans la ville, ce sont les rues avec les automobiles, les piétons, les maisons, la nature,

la bicyclette, la pluie ou le soleil, le danger des accidents, etc. Mais comment cerner cette réalité?

En général en simulation, les auteurs représentent la réalité par un système. Un système est un ensemble de composantes qui ont chacune des lois propres et qui ont des lois d'interaction pour atteindre un but; il évolue dans un environnement qui réagit et l'influence. Ainsi la réalité du cycliste ou le système dans lequel il vit peut se décrire de la façon suivante: l'environnement du cycliste est un quartier de ville dans lequel les lois sociales réagissent la circulation routière entre le cycliste et les autres usagers des rues du quartier, où les lois physiques telles que l'équilibre, le mouvement, la vitesse, etc., existent entre le cycliste et sa bicyclette.

- *Le modèle*

Dans le langage courant les enfants construisent des modèles de voitures ou d'avions, les filles cousent d'après un modèle, l'ouvrier, en usine, fabrique une pièce selon un modèle, l'enfant se modèle sur le comportement de l'adulte. Un point se dégage de ces différentes fonctions: le résultat n'est pas la réalité mais il lui ressemble. Qu'est-ce qu'un modèle?

Le modèle est l'élément fondamental de la simulation. Il est une représentation abstraite ou physique d'un système réel ou hypothétique dans lequel les relations entre les composantes sont clairement définies entre elles (Horn, 1980). Quelles sont les caractéristiques du modèle?

Selon Feuvrier (1971), un modèle comprend les composantes, les variables et les relations fonctionnelles. Les composantes peuvent être des individus, familles, syndicat, marchés. Les variables qui qualifient les composantes se classent en trois catégories:

– les variables d'entrée ou indépendantes sur lesquelles le système n'a aucune influence;

- les variables internes ou contrôlables qui décrivent l'état des composantes. Pour un individu, les variables internes seraient le sexe, l'état civil, les revenus, etc.;
- les variables de sorties ou dépendantes qui sont le produit du modèle; ils dépendent à la fois des variables d'entrée, des variables internes ainsi que de leurs relations.

Enfin les relations fonctionnelles définissent la façon dont les variables sont liées les unes aux autres.

La construction d'un modèle repose plus sur le problème spécifique à étudier que sur une reproduction exacte d'une réalité. Il est important que le modèle soit simplifié. Pour ce faire, la formulation d'hypothèses, spécifiant les contraintes et les limitations du modèle, montre l'écart voulu ou nécessaire au départ entre la réalité et l'abstraction. Par exemple, dans le modèle de sécurité routière à bicyclette, le concepteur émet une série d'hypothèses pour simplifier la réalité: présence dans le modèle des éléments essentiels de la réalité soit la bicyclette, le cycliste, les voitures, les rues, les feux et les panneaux de signalisation; choix de situations simulées par le modèle provenant des statistiques sur les accidents à bicyclette accumulées depuis cinq ans, etc.

- *La simplification*

Dans la simplification, nous portons notre attention sur la représentation des composantes essentielles d'une réalité à simuler. Par composantes essentielles, nous entendons des éléments que nous retenons parce qu'ils sont nécessaires à la conduite d'une tâche dans la vie réelle ou à l'apprentissage: ceci veut dire que des éléments de la réalité sont nécessairement omis. Par exemple, dans l'apprentissage de la sécurité routière à bicyclette, le modèle de la simulation retient comme détails, le cycliste, la rue, les automobiles, les feux et les panneaux de circulation, la bicyclette, et élimine d'autres éléments comme la température.

Le mot "simplification" implique aussi la représentation de ces éléments. Représentation signifie le niveau de fidélité ou de précision des éléments, proprié-

tés et relations du modèle par rapport au système à simuler. La fidélité de la simulation est définie comme le degré de similitude entre la simulation et les aspects essentiels du système réel à simuler. Miller (1974) précise que ce degré de fidélité implique que la situation ressemble physiquement et psychologiquement à la situation réelle. En d'autres mots, la fidélité de la simulation tient compte de deux dimensions: physique et psychologique.

La fidélité physique est la représentation concrète des éléments essentiels d'un modèle qui réplique exactement les caractéristiques importantes du système réel à simuler. Par exemple, la fidélité phsysique d'un simulateur de bycicletте est la reproduction la plus exacte de l'apparence et du toucher de l'équipement réel du cycliste.

La fidélité psychologique est le niveau de réalisme nécessaire pour donner l'illusion du système réel. Cette illusion dépend des caractéristiques propres de chaque individu qui perçoit le modèle et le juge. Par caractéristiques propres de l'individu, nous entendons maturité cognitive, sexe, antécédents sociaux et culturels, etc. Par exemple, le niveau que le cycliste perçoit la simulation d'un parcours à bicyclette sur vidéo et sur simulateur de bicyclette comme une reproduction réaliste d'un parcours à bicyclette dans un quartier de sa ville.

- *Le dynamisme*

Selon Greenblat et Duke (1975), le facteur critique qui diffère la simulation des autres types de modèles est que la simulation est un modèle dynamique ou opérant. Par définition, un modèle est statique car ses composantes sont définies et ne sont pas conçus pour se modifier. La simulation rend le modèle dynamique dans le sens "que le modèle de la simulation peut reproduire, dans une certaine mesure, le comportement du système réel dans le temps" (Raser, 1969). Ce changement au cours du temps dans le modèle correspond au changement au cours du temps dans le système réel. L'opérationnalisation du modèle permet ainsi le jeu de ces composantes.

En d'autres mots, si nous prenons un modèle et le mettons en mouvement dans le temps afin que ses composantes interagissent entre elles comme il y a lieu dans la vie réelle, nous avons créé une simulation. Par exemple, la représentation d'un système solaire est un modèle statique de la réalité. Il devient une simulation si nous additionons un petit moteur lequel entraîne le mouvement des planètes autour du soleil créant un modèle dynamique où les différentes composantes (planètes) sont en interaction autour du soleil comme dans la réalité. Dans notre modèle de sécurité routière à bicyclette, le cycliste interagit avec les éléments de son environnement comme dans la vie réelle lorsqu'il circule dans la rue avec sa bicyclette. Le temps de réaction du cycliste à différentes situations est similaire au temps réel.

Ainsi un modèle de simulation diffère des modèles mathématiques, picturaux tels que photographie, carte, diagrame de circuits mêmes si ces derniers représentent une réalité simplifiée car ils n'impliquent pas de réalité opérante.

La description des propriétés essentielles de la simulation nous amène à définir le concept de la simulation qui combine les éléments empruntés à plusieurs auteurs: c'est un modèle dynamique et simplifié qui représente une réalité définie comme un système réel ou hypothétique. Regardons maintenant la définition du jeu pour ensuite le différencier de la simulation.

Une simulation ... à différencier

Tout comme la simulation, les écrits donnent une grande variété de définitions du concept "jeu". Ces différentes définitions mettent en évidence quatre propriétés essentielles du jeu.

- Le **conflit** se définit comme élément de compétition, de lutte entre joueurs, contre soi, contre le hasard, contre le meneur de jeu, etc. Il doit y avoir nécessairement un gagnant et un(des) perdant(s).

- Les **règles** définissent les actions et les opérations des joueurs; elles peuvent être simples, complexes et même variables.

- Le **but** détermine comment l'activité se termine. Il peut être de plusieurs ordres: le pointage, le temps, etc.

- L'**artifice** fait appel à l'imagination, à l'invention où le jeu n'est pas la réalité bien qu'il exploite un réseau analogue à celui de la vie courante. En d'autres mots, le jeu est une création qui s'inspire de la réalité sans nécessairement être une représentation de la réalité comme dans la simulaton. Les propriétés essentielles du jeu se retrouvent-elles dans le concept de simulation?

Par sa définition, le conflit n'est pas une propriété essentielle de la simulation. Si le conflit apparaît dans la simulation comme caractéristique et non comme contenu, un nouveau concept apparaît: le jeu de simulation. Bloomer (1973) définit ce concept comme "toute activité qui combine les propriétés des jeux (compétition, règles, joueurs) avec celles d'une simulation (représentation opérante de la réalité)".

Dans la simulation, nous ne parlons pas de joueurs, ni de gagnant ou de perdant; ce sont toujours des participants en situation. Par contre, les règles d'un jeu ou d'une simulation servent à donner des instructions ou à décrire des opérations et(ou) des contraintes que les participants où les joueurs doivent suivre.

Enfin la simulation est un modèle dynamique et simplifié de la réalité tandis que le jeu se veut une activité qui ne répresente pas nécessairement la réalité. Il peut être créé de tout pièce sans référent à la réalité ce qui n'est pas le cas pour la simulation. Nous venons de voir que la simulation diffère du jeu, regardons maintenant les étapes de conception, de production et d'évaluation de la simulation.

Une simulation à construire

L'élaboration d'une simulation requiert un travail de préparation et d'analyse long et précis effectué de préférence par une équipe multidisciplinaire (spécialiste du contenu, de l'éducation, spécialiste des médias, etc.). En nous inspirant des travaux de Twelker (1969), Shay (1980), Stolovitch (1983) et Sauvé (1984), nous décrirons brièvement les étapes nécessaires pour réaliser une simulation.

- Identifier le(s) problème(s) éducatif(s), le public-cible et le contexte.
- Vérifier la pertinence d'utiliser la simulation comme réponse au(x) problème(s) ressenti(s).
- Décrire de façon objective la réalité ou le système à simuler.
- Préciser les objectifs à atteindre.
- Etablir les hypothèses et les limites du modèle.
- Définir le modèle
  - . en isolant les éléments du système à simuler: le nombre et leurs relations;
  - . en établissant la fidélité physique et psychologique du modèle;
  - . en esquivant le dynamisme du modèle: les rôles assumés par les participants, les règles de fonctionnement, etc.
- Identifier les ressources nécessaires à la réalisation du modèle: équipement, locaux, personnel, temps, etc.
- Analyser les contraintes de temps, de coûts, etc.
- Sélectionner le ou les médias.
- Rédiger sous forme de scénario le modèle à construire.

- Faire une expertise du contenu du modèle.
- Elaborer le prototype.
- Mettre à l'essai auprès du public-cible pour identifier les problèmes de fonctionnement et de fidélité du modèle.
- Reviser le prototype et faire une version finale de la simulation.

Nous venons de voir les étapes de réalisation d'une simulation, regardons maintenant les avantages et les limites d'une simulation.

Une simulation à utiliser

Lorsque nous voulons que des personnes appliquent des règles dans un système réel donné, il est idéal de les faire pratiquer dans cette réalité. Toutefois ce n'est pas toujours possible, la réalité se révèle parfois dangereuse pour l'apprenant, trop rapide ou trop lente pour permettre un apprentissage adéquat ou tout simplement trop coûteuse. Pour remplacer la réalité, quelle méthode d'enseignement offre le plus de potentiel pour donner des expériences pratiques sans les inconvénients qui les accompagnent? Raser (1969), Tansey et Unwin (1969) et bien d'autres montrent au moins cinq avantages d'utiliser la simulation au lieu de l'expérience réelle: l'essence de la réalité sans la réalité, l'économie, la reproductivité, la sécurité et le temps.

- *L'essence de la réalité sans la réalité*

Cruickshank et Telfer (1980) expliquent que l'avantage principale de la simulation sur la réalité est d'obtenir les éléments essentiels de cette réalité sans les inconvénients de cette même réalité. Raser (1969) opérationnalise cet avantage

en parlant de visibilité; ce terme implique que la simulation par sa simplification du système, par son accessibilité physique au modèle et ses possibilités de manipulation permet une meilleure compréhension de la réalité. Voyons chacun de ces éléments.

Les expériences réelles sont souvent très compliquées à comprendre. La simulation par sa simplification de la réalité permet d'éliminer les détails et les perturbations pour faciliter la compréhension des relations entre les éléments d'un système réel. Par exemple, une maquette réduite du fonctionnement des écluses permet aux étudiants-ingénieurs d'examiner le mécanisme d'ouverture et de fermeture des écluses en ralation avec différents types de courants marins ainsi que les différents niveaux de montée d'eau.

La simulation permet, par son modèle, d'étudier une réalité impossible à obtenir autrement. Ainsi le modèle étudié est plus accessible et plus facilement observable que la réalité. Par exemple, la simulation de la circulation sanguine dans un organisme vivant permet l'étude de la variation du flux sanguin, l'étude des conséquences du blocage de certaines artères, etc.

La simulation permet la manipulation de son modèle, ce qui offre la possibilité d'étudier un grand nombre de situations et d'introduire des variables pour évaluer leurs conséquences. L'utilisateur de la simulation peut tester différentes hypothèses sans prendre le risque de détruire le système qu'il étudie, particulièrement les systèmes vivants. Par exemple, l'utilisation de simulateurs médicaux pour pratiquer de nouvelles techniques opératoires.

- *L'économie*

L'utilisation de la simulation est économique dans le sens qu'un modèle est parfois moins coûteux que son original et que les erreurs observées dans la simulation n'entraînent aucune perte monétaire, ce qui n'est pas le cas dans la vie réelle. Par exemple, la simulation du vol d'une fusée dans l'espace évite la perte de la fusée et des astronautes tout en corrigeant les problèmes techniques et balistiques inhérents à tout prototype.

La simulation est souvent justifiée économiquement comme un substitut pour la pratique "on – the-job" car la pratique réelle entraîne des coûts excessifs et des bris d'équipement. Par exemple, la simulation d'entreprise où les frais de participation à une simulation sont inférieurs au coût (humain et monétaire) des erreurs qui pourraient être commises dans la réalité.

- *La reproductivité*

La simulation se prête à la répétition. Les reprises permettent de vérifier le modèle simulé et de le valider par rapport à la réalité. La répétition rend l'utilisateur capable de varier les différents aspects d'un système dans le but d'analyser et de comprendre son fonctionnement. Par exemple, l'étude de l'endue des dégâts causés par une explosion nucléaire de quinze minutes par rapport à une autre explosion de trente minutes.

- *La sécurité*

Fréquemment des hypothèses sont mises à l'épreuve d'une façon plus sécuritaire dans une simulation que dans une expérience réelle. La simulation permet d'étudier des situations dangereuses sans les vivre réellement, par exemple une explosion nucléaire sur ordinateur. Elle apporte une sécurité dans la pratique d'habiletés où les erreurs entraînent des pertes de vie dans la réalité.

- *Le temps*

Le temps peut être ralenti ou accéléré selon les objectifs poursuivis. Par exemple, le processus complexe de la décadence d'une civilisation peut être clairement vu dans une simulation de quelques heures. Le mouvement d'un projectile sur une cible peut être ralenti pour étudier la trajectoire de la balle.

La simulation n'a pas seulement des avantages. Il est même probable que ces mêmes avantages deviennent des limites.

- *L'essence de la réalité sans la réalité*

La simulation, par définition, n'est pas une expérience de la réalité mais celle d'un modèle qui est une représentation de la réalité. Ce simulacre peut être construit de façon erronné ou être biaisé par le concepteur. Ainsi les résultats obtenus dans un modèle ne sont pas nécessairement transférables dans la réalité.

La simulation n'est pas précise par nature; elle utilise le calcul des probabilités et elle simplifie la réalité. Même si le modèle est bien construit, le hasard peut amener des divergences entre les résultats simulés et ceux de la réalité. C'est pourquoi les résultats de la simulation sont rarement applicables tels quels au monde réel.

- *Le coût élevé*

La simulation demande la construction d'un modèle exigeant en général un travail minutieux relevant des spécialistes. L'addition de la programmation sur ordinateur et la lecture des résultats rendent le prix d'une simulation fort coûteux.

- *La reproductivité*

Lorsque le modèle est construit, il peut devenir subjectif sous l'influence de deux facteurs: les idées du concepteur qui peuvent biaiser le modèle et les erreurs de construction, par exemple l'omission de variables importantes, qui rendent le modèle incomplet, voire inutilisable. Ainsi si le modèle n'est pas validé, la simulation n'apporte aucun résultat applicable à la réalité.

- *La sécurité*

La simulation est une représentation de la réalité et le comportement du participant dans un environnement fictif n'est pas garant de son attitude et de ses réactions dans le monde réel. Par exemple, un pilote d'avion qui excelle dans un simulateur d'avion peut être incapable de supporter le stress du pilotage dans la vie réelle.

- *La compression du temps*

La compression du temps dans une simulation ne tient pas compte du hasard qui peut intervenir dans le temps réel, ni du temps de réflexion relié à une prise de décision dans la vie réelle ce qui empêche les résultats de la simulation d'être transférables à la réalité.

Conclusion

La simulation est un modèle simplifié et dynamique de la réalité définie comme un système réel ou hypothétique. Elle se distingue du jeu parce que ce dernier ne s'appuie pas toujours sur un modèle de la réalité, il est aussi une activité inventée. Le jeu présente toujours une situation compétitive qui requiert un gagnant ce qui n'est pas le cas dans la simulation.

La simulation offre aux professeurs qui essaient de structurer des situations d'apprentissage efficaces pour l'atteinte d'objectifs spécifiques, une méthode différente des autres par les avantages qu'elle offre. Ses principaux avantages sont de mettre l'apprenant dans une situation représentative de la réalité dans laquelle il peut mettre à l'épreuve une idée ou évaluer les avantages de plusieurs solutions tout en pesant les risques et en évitant une expérience réelle parfois coûteuse en vie et en argent. La simulation ne répond pas à tous les problèmes éducatifs, elle a ses limites. La simulation n'est pas l'expérience de la réalité mais celle d'un modèle qui représente la réalité. Ce modèle peut être biaisé ou erroné soit par le concepteur ou par la compression du temps dans le modèle. Cependant par la participation active de l'étudiant, la simulation est une autre source disponible pour les enseignants. Source qu'il peut combiner à d'autres telles que les jeux, pour former une nouvelle méthode d'intervention réunissant les caractéristiques uniques à chacune: les jeux de simulation; le cours magistral, pour compléter un exposé par une application pratique; etc.

Toutes ces facettes de la simulation sont des voies à explorer par les professeurs. Elles peuvent lui permettre d'atteindre des objectifs tels que:

- structurer des situations d'apprentissage plus appropriées à l'étudiant;
- créer un environnement dynamique, similaire à la réalité, permettant à l'étudiant un meilleur transfert de l'école à la réalité;
- construire de nouvelles formes d'interventions plus appropriées aux objectifs visés.

BIBLIOGRAPHIE

Berger, P. L. et Luckmann, T. (1966) – **The social construction of reality**, New York: Double-day.

Bloomer, J. (1973) – What have Simulation and Gaming got to do with Programmed Learning and Educational Technology? dans **Programmed Learning and Educational Technology**, Vol. 10, n.° 4, pp. 224-234.

Cruickshank, D. R. et Telfer, R. (1980) – Classroom Games and Simulations dans **Theory into Practice**, Winter, Vol. XIX, n.° 1, pp. 75-80.

Feuvrier, C. V. (1971) – **La simulation des systèmes**, Maîtrise d'informatique, Paris; Dunod.

Greenblat, C. S. (1971) – Le développement des jeux – simulations à l'usage du sociologue dans **Revue française de sociologie**, XII, pp. 206-210.

Greenblat, C. S. et Duke, R. S. (1975) – **Gaming-Simulation: rationale, design and applications**, New York: Sage Publications, John Wiley and Sons.

Horn, R. E. (1980) – Introducing Simulation with Simulation dans Horn, R. et Cleaves (éds). **The Guide to Simulations/Games for Education and Training**, New Jersey: Didactic Systems Inc.

Miller, G. (1974) – **Some considerations on the Design and Utilisation of Simulators for Technical Training**, ED097-919.

Raser, J. R. (1969) – **Simulation and Society: An exploration of Scientific gaming**, Boston: Allyn and Bacon Inc.

Sauvé, L. (1984) – **Simulation et transfert d'apprentissage. Une étude sur les niveaux de fidélité pour le transfert d'apprentissage**. Montréal: Université de Montréal. Thèse de doctorat.

Shay, C. (1980) – Simulation in the classroom: an appraisal. **Educational Technology**, Vol. 20, n.º 11, pp. 26 à 31.

Stolovitch, H. et Larocque, G. (1983) – **Introduction à la technologie de l'instruction**, Québec: Sta-Jean, Editions Préfontaine Inc.

Tansey, P. J. et Unwin, D. (1969) – **Simulation and gaming in education**, London: Methuen Educational Ltd.

SYNTHESE DU DEBAT

Au cours de la discussion on a souligné les faits suivants:

- La position centrale que le concept de simulation occupe entre la sémiotique et la théorie éducative. Selon la sémiotique, un signe est pareil à l'objet signifié, mais en termes de simulation, pour le mot de "signification", il serait préférable d'utiliser "abstraction" en liaison avec "pertinence", puisqu'il ne s'agit pas de similitude tout court, mais en relation avec les caractéristiques principales de l'original.
  En ce qui concerne la théorie éducative, la simulation aide à comprendre la nature de la réalité où le concept de dynamisme, c'est-à-dire, le degré d'implication, joue un rôle important. Selon les degrés d'implication il y aura divers degrés de simulation.
  Donc, la simulation doit être enrichie, d'une part, par l'introduction du concept de "pertinence" dans une perspective sémiotique et, d'autre part, par le concept d'implication selon la perspective éducative.

- La liaison établie entre simulation et jeu, dans un contexte pas nécessairement conflictuel. Le jeu peut être utilisé comme simulation en tant que moyen d'appui à des expériences éducatives.

- L'utilité de certains concepts de gestion dans la conception de projets pour l'enseignement.

- La possibilité d'adapter la simulation à la formation de formateurs selon différentes formules pédagogiques. La simulation accentue non seulement le transfert de l'apprentissage, mais aussi la connaissance de l'interactivité qui peut exister entre des personnes ou entre une personne et des objets ou des machines.

– L'usage de l'ordinateur en situations de simulation, ce qui permet de mêler et de varier les situations et par conséquent, d'éliminer l'aspect limité de la simulation, c'est-à-dire, son caractère répétitif qui crée accoutumance et stress.

– Les éléments de la réalité qui peuvent faire partie de la simulation en tant qu'hypothèses seulement, puisque, au départ, il y a une simplification. Donc, la simulation est presque la réalité, mais pas la réalité, on réduit toujours, soit à un niveau phsysique, soit à un niveau psychologique. D'ailleurs la fidélité coûte très cher.

MARIA EMÍLIA RICARDO MARQUES

Portugal

Des perceptions oubliées

1. Si nous prenons des études théoriques ou des compte-rendus d'expériences sur les média en général, force nous est de reconnaître

   – la dominance productrice de certains pays

   – l'emphase mise sur "la problématique des adaptations locales" et sur la "méthodologie pour les formateurs".

L'un et l'autre fait s'appuient, au niveau du non-dit, sur une trame complexe d'implicites, peut-être même pas conscients. Parmi ceux-ci, il faut mettre en relief deux grands ensembles.

D'abord celui que l'on peut définir en partant de l'enseignement de la technique, de la technologie, de la pédagogie, etc.; ou d'actions qui visent la formation de formateurs. Ces "processus" dépendent, en fait, soit pour leur mise en place, soit pour leur mise en mouvement, d'un nombre restreint de pays ou d'un nombre aussi restreint d'organismes internationaux où le pouvoir est détenu, là aussi, par les dits pays. Or il arrive en outre que ceux-ci sont les plus grands producteurs de matériel didactique, que ce sont eux qui dominent les marchés mondiaux. Nous reconnaissons tous que ce matériel est marqué, du moins on nous le répète constamment, par le "nécessaire degré de professionalisation". En leur faisant écho, nous finissons, nous aussi, par demander un minimum

(ou, peut-être, doit on dire un maximum) de qualité technique que chacun hyper-valorise au détriment des autres composantes. Et voilà créées "les usines à message, fabriquées pour le plus grand nombre et selon une technique industrielle de pointe"[1].

Ce même rapport dominant-dominé marque encore le deuxième ensemble dont nous parlerons ici. Car ce rapport fait que, en bout de cause, "communication interculturelle" et "communication transfrontalière" deviennent deux "processus" indépendants n'ayant rien en commun. Le premier apparaît toujours comme source d'"interférences culturelles" et donc dangereux; tandis que le second semble n'engendrer que des valeurs positives, que ce soit au niveau du contenu, que ce soit au niveau de l'expression. Aussi, nous parle-t-on, sans cesse, de son intensification. Nous avons de cette façon

- rapports horizontaux, entre élites voisines
- rapports verticaux, entre pays producteurs et marchés de masse

c'est-à-dire, nous avons, d'un côté, la délimitation d'un "VILLAGE GLOBAL", qui n'atteint que certaines régions du globe, "les beaux quartiers" (Aragon), si éloignés les uns des autres soient-ils; de l'autre, un "GOULAG ELECTRONIQUE"[2].

Et, malgré tout, certains craignent que la sécurité de leur village – e. g. leur sécurité et celle de leurs voisins – ne puisse être "définitivement balayée par l'irrésistible ascension d'une culture immanquablement produite selon une technique industrielle"[3] importée, encore imparfaite, mais en évolution. Ces objets produits ailleurs, mais reçus et diffusés dans le "VILLAGE", menacent déjà par leur force et par l'étrangeté de contenus, d'expression, de formes, de substance. En plus, pour les étrangers du "VILLAGE", "la surabondance des signes s'[y] accompagne, [pour quelques auditeurs exceptés] de la pauvreté du sens"[4]. C'est pourquoi la réception devient aussi réductrice d'effets prévus que dans le cas inverse. Ici cependant, étrangeté et exotisme peuvent distraire, attirer, séduire, tout en cachant un fait réel de non-communication.

Car nous savons que, dans les deux mondes, tous types de récepteurs "regardent la télévision, lisent les journaux, écoutent la radio, mais s'ils écoutent ..."[5],

ils ne parlent pas et ils ne sont pas écoutés, malheureusement, même dans des situations qui ne sont pas marquées d'un face-à-face culturel.

Voilà donc ce qui explique notre désir, notre vœu: que nous puissions reprendre déjà, ici, deux perceptions oubliées: celle de soi et celle des autres. Que nous puissions parler, être écoutés, discuter, nous comprendre, suggérer des solutions – sans fausses dominances et sans paternalismes, culturels ou autres.

2. Parmi les études ou expériences visant une plus grande adéquation **matériel produit** dans un pays/**public national visé**, il y en a de très peu qui se penchent sur ce que certains désignent par "drame sonore" et encore moins sur ces effets d'ambiance qui résultent d'un ensemble de causes (environnement, décors sonores ...) qui peuvent brouiller ou faciliter la perception auditive. Et cela sans tenir compte de bruits mécaniques ou électriques, de distorsions ou de saturations, voire d'entrelacements qui risquent de bloquer la perception cible.

Ce sera donc sur une autre perception oubliée – l'audition – que nous nous proposerons de réfléchir tout en la considérant

- du point de vue institutionnel d'un collectif producteur;
- ou, du point de vue d'un ensemble dispersé de spectateurs – auditeurs, peut-être interprétants et, espérons-le, analysants et critiques.

Une petite remarque encore avant de commencer. C'est que, ayant voulu chercher, du côté des psychologues, des textes sur l'audition, nous avons pris, parmi d'autres livres, **New Horizons in Psychology** (n.º 1, ed. par Brian M. Foss, col. a Pelican Book, Penguin Books, Harmondsworth, 1972 – reprint).

Notre atteinte a cependant été déçue, quoiqu'il y a ait:

- **dans le premier volume**

  une section **perception, thinking and communication**, où le relief n'est donné qu'à deux essais sur le visuel – P. C. Dodwell: Studies of the Visual System; R. L. Gragory: Visual Illusions;

– **dans le second volume**

. une section "EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY", où seul l'essai de Max Coltheart "Visual Information-Processing" se détache de l'ensemble;

. une autre section "INTEREST and MOTIVATION" où c'est encore un essai sur le visuel – D. E. Berlyne: EXPERIMENTAL AESTHETICS, qui retient l'attention.

La longue lignée des visuels continue donc, même si on voit ... en voyeur et par personne interposée. C'est en plus une lignée marquée de forte distorsion perceptive qui frôle l'"imagique" (Claude Cossette[6] parlait d'imagiciens) et ... le préjugé sanctifié:

– **Ver e crer como São Tomé**
Voir et croire comme Saint Thomas

– **Ver para crer**
Le voir pour le croire

Ainsi, nous continuons plongés dans un monde ordonné, régularisé, d'images à dominance visuelle, dont on est toujours spectateur. "Huis-clos", "engrenage" ... ou univers infini, frôlant le merveilleux, ces deux mondes se touchent, se confondent, puisque les satellites eux-mêmes semblent des yeux qui nous regardent du dehors, qui nous regardent en objets et si lointains que la distance efface toute particularité – biologique, sociale, religieuse, politique ou autre.

Essayons cependant de briser cet écran, d'empêcher l'anéantissement des uns et des autres, essayons d'être et de faire autrement.

3. Si nous comparons les verbes de sensation **voir** et **écouter**, au-delà d'analyses componentielles plus ou moins simplistes, et en partant des actes, des "processus", qu'ils désignent et des espaces qu'ils nous permettent d'appréhender, nous avons:

- un verbe **voir**, performant une action marquée plus analytique, plus réfléchie et où le sujet observateur se trouve situé au bord de l'espace visuel;
- un verbe **écouter**, performant, lui, un "processus" plus actif (différencié cependant selon les diverses modalités d'écoute) et plus créateur (de façon positive ou négative), "processus" où le sujet écoutant, observateur lui aussi, est cependant situé au centre de l'espace auditif.

L'une et l'autre perception ont leur rôle dans la pédagogie des média, que l'approche soit institutionnelle (en présence, à distance) ou autonome. Et si l'étudiant change par le monde appréhendé (vu, écouté), il devient alors capable de transformer ce monde.

Approfondissons un peu, maintenant, une analyse du travail fait à l'IPED dans ces deux domaines, mais en donnant la priorité à la composante **audio** même lorsqu'il s'agit de films. Et ce sera notre cas.

Nous partons de quelques présupposés de base:

A. La structure construite d'un discours-film, didactique en plus, dépend de plusieurs paramètres dont voici quelques uns:

a. *rôle dominant du scénariste-pédagogue*, le vrai auteur du film, celui qui agit de façon à rendre performant le contenu initial. Ceci implique la construction d'un réseau de contenus à forte cohésion interne (texte, images) et d'un réseau producteur cohérent lui aussi – cohésion externe cette fois-ci.

Rappelons à propos les mots de Stanislavsky: "Le poète, l'acteur, le décorateur, le modéliste, le machiniste visent tous le même but, celui que l'auteur s'est fixé lorsqu'il a écrit la pièce"(7).

b. *rôle et structure du collectif producteur*: les membres de celui-ci sont co-responsables dans l'organisation, gestion et qualité du document didactique final. Cette équipe doit suivre toute la préparation du film dans ses différentes phases et en visant un même but, celui du scénariste.

Distingons les phases essentielles et structurons-les à partir de trois grands moments:

- **la pré-production:** découpage, répérage, distribution artistique, constitution de l'équipe, ...
- **le tournage,** où beaucoup ont un rôle à jouer, mais où nous mettons en relief
  - . un producteur rôdé dans la production de documents didactiques
  - . un directeur de photographie, éclairagistes, cadreurs, assistants, ...
  - . ingénieurs et techniciens du son, sonoplastes, assistants, ...
  - . acteurs, stylistes, esthéticiens, ...
- **le travail de laboratoire** (très soigné)
- **le montage**, si important, qu'il exige l'intervention du scénariste-pédagogue jusque dans l'assemblage des plans et des séquences selon un rythme, une logique narrative, un sens pédagogique qui doivent déjà marquer les premières ébauches du scénario et les prises du scénario et les prises de vue et de son.
  N'oublions pas qu'un film didactique apparaît, plus que tout autre, comme un "miroir de concentration" à fort indice de cohésion, faisant de plus appel à l'ellipse et à un système d'échos qui fait accumuler un nombre choisi de plans dans une période de temps assez courte – 15 à 20 m. Tous les éléments de la structure, au-delà de leur fonction et valeur, doivent ainsi contribuer à la création du **"climat"** d'un film, climat général, même si les effets les plus performants découlent des ambiances visuelle et de son créés par les directeurs de photographie et de son, techniciens sans doute, mais aussi pédagogues et psycho-physiologues – souvenons-nous des relations existantes entre les caractéristiques techniques des appareils et leurs effets phycho-physiologiques.

4. Parmi toutes les composantes évoquées ci-dessus, retenons, pour le moment, une seule, celle de la bande sonore et de sa création. Car nous savons qu'"elle participe à 50% au succès d'un film. Souvent même, elle est conçue avant le tournage et sert de repère pour le réalisateur à la direction des acteurs. C'est elle qui, par ailleurs, dicte le rythme du film au montage"(8).

Ce sont donc les relations étroites images visuelles – images sonores qui permettent une simulation vraisemblable du réel, sa re-présentation signifiante. Cependant, lors de la diffusion/réception de l'objet filmique, force nous est de rappeler qu'il faut que le destinataire ait déjà une connaissance des codes utilisés, un savoir sur la façon de les interpréter ou de les analyser, la conscience du fait que le contenu prend forme dans un canal complexe et par l'utilisation de supports sensoriels différents, ce qui peut faire dépendre la compréhension exigée (globale et/ou de détail) d'une trame complexe de variables.

Il est évident que, dans un objet film, plusieurs types de codes peuvent, doivent se superposer et être actionnés. Déjà en 1888, Strindberg, dans la Préface de **Mademoiselle Julie** écrivait:"[...] le dialogue [... se nourrit], depuis les premières scènes, d'une matière qui, dans la séquence du drame, sera reprise, travaillée, répétée, développée et surchargée telle le thème d'une **composition musicale**". Adolphe Appia parlait du rythme d'un spectacle. Rythme et composition musicale guident ainsi l'auteur de toute orchestration dramatique. D'ailleurs Strindberg, dans le texte cité ci-dessus, allait plus loin: "[...] pour maintenir éveillée l'attention du public j'ai laissé la musique (par ailleurs parfaitement justifiée par l'ambiance de fête où l'action se déroule) exercer son pouvoir évocateur pendant cette scène muette".

L'art du théâtre, la représentation, changent, la musique et la dance elles-mêmes prenant le devant sur la dramaturgie (G. Graig), ce qui donne aux mots, aux gestes, aux corps, leur pleine fonction. Il s'agit, soulignons-le, d'orchestration totale, de tout et de tous, puisque l'acteur doit être remplacé par une "super-marionnette" (G. Graig) docile et malléable, dans les mains d'un directeur de spectacle qui domine tout et tous. Rappelons la fonction du scénariste – pédagogue dont j'ai parlé tantôt. La **création d'un monde de sons** devient ainsi indispensable, encore parce que ce sera par ce monde de sons que nous assurerons le devenir d'une autre stimulation sensorielle dans le système nerveux central.

André Soulairac rappelle: "Tout message sensitif est véhiculé vers le système nerveux par deux voies. * **Une voie assez directe qui conduit l'information** aux structures néocorticales chargées de **l'enregistrer et de connaître sa signification**: c'est la voie spécifique. Une voie indirecte, dite non spécifique, qui, par des collatérales issues de la voie directe, va aller activer un certain nombre de structures nerveuses, également non spécifiques, dont le rôle est capital dans la régulation de toutes les fonctions physiologiques et dans la régulation de l'attention et des comportements"(9).

Ce sont ces deux voies qu'il faut ouvrir et maintenir grand-ouvertes. Souvenons-nous que, à l'attention, sont liés d'autres types de vigilance, même si à base affective et que, au fond, les unes et les autres représentent différentes modalités de réponses organisées à des signaux.

Par ailleurs d'importantes "corrélations ont été trouvées expérimentalement entre certaines activités cérébrales et l'émotion, les grands comportements, le conditionnement et l'apprentissage"(10).

D'où l'importance du déclenchement d'effets en chaîne, car ils contribuent à renforcer et à allonger dans le temps, la réponse aux stimuli; ils contribuent ainsi à améliorer la réceptivité des structures, tant sur le plan purement physiologique que sur le plan psychologique.

On entend, on le sait, avec son corps tout entier, et on entend toute sorte de choses. Or, le bruit seul suffit à avoir une grande influence sur la plupart des fonctions de notre organisme.

Parlons donc du bruit, de ces bruits auxquels il faut penser, pour construire même à partir d'eux et pour les ré-intégrer de façon consciente, si possible, dans les documents produits.

L'Organisation Internationale de la Normalisation a défini le bruit comme "un phénomène acoustique produisant une sensation auditive considérée comme gênante et desagréable"(11). Ils précisent cependant que "le bruit est avant tout, un fait psychologique, instrument et mesure de notre relation à nous-mêmes et aux autres".

---

* C'est nous qui soulignons.

Le bruit apparaît donc marqué de subjectivité et son évaluation individuelle est fortement liée aux situations et aux modalités d'écoute, aux activités que l'individu qui entend exerce au moment où il entend, tout en dépendant, en plus, des styles de vie et de travail de chacun.

Parmi les plusieures lois qu'il est possible, quand même, de déceler dans le brouhaha confus qui nous entoure, relevons les suivantes.

A volume égal, un bruit qui surprend est plus gênant qu'un bruit constant, régulier ou prévisible; toutefois l'effet de surprise créé peut être important, par exemple, par le sentiment de dresser une limite, sorte d'écran, entre l'auditeur et le monde qui, chez lui, l'entoure.

1.ª lenga-lenga
lagoa — R. Kyao 1

Associons à ces bruits, ceux qui ont un effet stimulant et/ou signifiant sur le visionnement/l'écoute d'un programme.

2.ª parte lenga-lenga X
números 2

Nous voyons que, soit la musique de R. Kyao, soit les comptines des enfants prennent d'autres fonctions en plus; fonctions

- **d'alerte**, orientant notre attention vers un certain nombre de stimuli conducteurs:
  - *les comptines* isolent, dispersent chaque enfant, tout en discriminant, alors de façon positive, celui qui doit courir après chacun des autres;
  - *la mélodie de R. Kyao* indicie, par un pouvoir suggestif de séduction et d'envoûtement, le passage proposé au spectateur — passage dans un espace autre, aux carrefours de la nature et de l'homme.
- **d'équilibre et d'apaisement**, dûs à deux types de sonorités bien différents:
  - celui de la ronde rythmée par les comptines, mélopée interminable de deux langues, de deux fils entrelacés;

. mélodie initiale et finale (R. Kyao) vs. mélodie du thème de la fête: la première créant, par l'effet itératif de sa répétition, la fin d'un cycle. D'où un apaisement mélancolique et un effet de durée éternelle, de mystère non-humain.

En reprenant les mots de Berlioz:

"Je vous défie de ne pas éprouver un sentiment profond de tristesse, d'abandon, un désir vague et infini d'une autre existance, un dégoût immense de celle-ci, en un mot, une forte atteinte de spleen" (12).

Obtenir ceci, sans que le verbal sans mêle ... s'avère plutôt difficile. Mais, cependant, il faut oser, car nous ne pouvons pas oublier que, dans un "drame sonore", les mots eux-mêmes peuvent être réduits à un rôle de signal sonore, d'indice situationnel, permettant, peut-être à un niveau subliminal, de mieux concentrer l'attention sur quelque chose que, de prime abord, peut même sembler mal à propos. Toutefois, dans le cas du film "Frontières" – un seul élément du groupe analysant et aucun parmi les groupes expérimentaux d'élèves n'a suggéré, pour cette "ouverture" (permettez-moi d'utiliser une désignation musicale) un effet nuisible ou distracteur. Ainsi, à propos de l'enfant qui comptait, ce critique a dit: "Tout d'abord, j'ai pensé que vous vouliez nous faire apprendre les chiffres en portugais".

Ce segment sonore a donc eu une signification très particulière, quoique pour un seul individu et qui, en plus, l'entendait, dans un contexte d'analyse critique. Problème d'interprétants? Peut-être.

Le fait est que la nature, les profils d'intonation et le rythme des mélopées entendues ont ainsi fait naître des images mentales et des significations qui, un seul cas excepté, ont permis de qualifier, de caractériser un espace social et une situation, tout autant, ou mieux, que de longs discours ou de belles images visuelles.

Ces sons ont donc contribué à rendre, et ce depuis le tout début, les spectateurs destinataires sensibles et attentifs à l'entrechoc de deux mondes.

Remarquons que les codes sonores choisis sont en prise sur une vie quotidienne locale jusque dans l'articulation du temps en rythme et reflètent une occupation territoriale qui va jusqu'à la démarcation, par un groupe, d'une sorte de périmètre d'appropriation; c'est ce qui arrive, par exemple, dans Frontières. D'un territoire, deux enfants sont expulsés et la configuration des lignes sonores va de pair avec celle des rapports inter-enfants. Ainsi, le territoire et les conduites inter-individuelles qui s'y déroulent sont renforcés en contrepoint par le son, sorte de mise en forme sonore de l'action et d'un marquage différent et nuancé de l'espace. Car nous y avons:

- la distance permise (Teresa et Diogo en spectateurs);
- la distance critique (Teresa et Diogo s'approchent de Suzana);
- la distance d'attaque (Suzana pousse Teresa);
- la distance de fuite (Teresa et Diogo partent).

Disons que, en prenant des suggestions chez les éthologistes, nous avons voulu mettre en relief un modèle organisateur à forme circulaire et en partant de deux points d'ancrage/domicilation:

- celui de Suzana et des autres enfants – le parc. Là, Suzana joue le rôle de pôle centrifuge;
- celui de Teresa et Diogo, l'esplanade du restaurant. Ici, c'est le groupe, la ronde, qui joue le rôle de pôle centripède.

Cependant, ce ne sont ni le parc, à lui seul, ni l'esplanade à elle seule, qui définissent ... ou effacent les frontières, mais des faisceaux d'éléments, dont les indices sonores qui peuvent réaliser, de façon concrète, une dynamique de marquage de l'espace. Citons Deleuze et Guattari qui écrivent:

"Le territoire n'est pas premier par rapport à la marque qualitative, c'est la marque qui fait le territoire" (13);

et, ce qui est tout aussi important,

"L'expressif est premier par rapport au possessif" (13).

Devant ces affirmations force nous est de poser deux problèmes en les mettant en corrélation. Les voici:

1. nature et fonctionnement de l'encodage sonore de l'espace vécu simulé;

2. codes d'associations, de correspondances de sons avec d'autres éléments perceptifs.

A ces deux problèmes nous avons essayé de donner des réponses concrètes, naturellement différentes, lors de la construction de ces films où nous avons pris des séquences pour démonstration.

Ainsi **les lieux choisis** ont été marqués par des sons qui semblent émerger d'un espace physique et/ou social.

R. Kyao, Comptines – S° 5

En plus, il est évident que les sons choisis jouent un rôle étroitement lié à des représentations culturelles complexes qui atteignent temps et espaces symboliques.

Cette cassure du réel a été encore provoquée par un travail sur le son qui conduit le destinataire à une écoute loin de celle du quotidien ou du familier. On a essayé d'attendre ce type d'écoute par le choix de plusieurs segments discursifs sonores qui s'entrelacent tels des fils de chaîne sur un métier à tisser.

/ A – B – C

Mélange donc de discours musical, de voix disperses, d'un appel de haut-parleur et de la musique "impure", celle de la fête elle même. C'est tout un

monde sonore et toute sa variété de timbres, ce sont les bruits de travaux non-quotidiens, les cris et les appels, les rires. On a essayé, au fond, un mixage de bruits spécifiques et qui, de plus, n'ont, en commun, que le fait d'être périodiques. C'est-à-dire, ils marquent, chaque année, et encore pendant quelques instants, un temps, un espace, hors du quotidien eux aussi. Ils sont parfois interrompus par des silences qui, en s'opposant à ses bruits ambiants, plus ou moins continus, plus ou moins réguliers, forcent davantage l'écoute d'une voix de femme, l'écoute de fragments d'un long monologue où l'on essaie d'exprimer, peut-être l'inexprimable, par la distanciation qui marque le sujet énonciateur - locuteur, par son immobilisme (ce sujet n'est qu'un spectateur), par ses silences, par le silence ambiant, de même que par l'autre voix, celle-ci musicale, la voix de la lagune. Ce fut une tentative de construction "symphonique", construction appuyée sur certaines hypothèses du théâtre du silence et des drames statiques du symbolisme, tout autant que sur un désir d'entrelacement de trames sonores et visuelles, de séquences complexes de sons et d'images, le tout devant permettre de:

- suggérer plutôt que de dire;
- exprimer des mouvements plutôt intérieurs qu'extérieurs.

Germaine Dulac écrivait, en 1927, à propos du cinéma, " que sa technique dev[ait] plus se rattacher à la psychologie qu'à l'action développée au moyen de faits"[14]. Dans ses essais sur la "cinématographie intégrale" ou la "symphonie visuelle" elle admet une "dramaturgie cinématographique" où vision et audition se complètent, où mots, sons et images visuelles fusionnent, ne font qu'un.

Sans y avoir réussi pleinement, ce que nous continuons à désirer, c'est libérer l'expression **vidéo** des types conventionnels de narration.

Encore dans cette ligne, le choix de certains sons propagés dans l'espace de la lagune, du village et de ses environs; propagés, aussi, chez nous, spectateurs, où les tintements de la cloche nous éveillent à quelque chose d'autre, nous rassemblent dans une même communauté. Pour nous aussi, ces sons démarquent le moment de l'éveil annuel de la lagune, les limites de l'espace-fête vu en spectateur – rôle analogue à celui du sujet énonciateur - locuteur.

SINO -------- 7

La cloche a donc ici un effet différenciateur: la fête – la non fête et, pendant la fête, les sons sur la lagune et les sons sur la rive. A l'opposé, le déclic des appareils – photo, agissant en absence et autrement.

CLICKS -------- 8

En effet, ces déclics segmentent un espace sonore plus ou moins homogène (celui de la fête) et permettent d'opposer, monde vu, observé et sujet spectateur - énonciateur - locuteur qui fige, soit un paysage, soit un groupe qui travaille ou qui mange; soit, enfin, un moment unique de lumières et de couleurs. Les déclics d'un appareil – photo personnel se surajoutent ainsi au décors de sons. Toutes ces sonorités s'opposent, par ailleurs, à la reprise de la voix de la lagune – mélodie initiale qui reprend à la fin (n.º 5).

Cette reprise mélodique doit être interprétée comme la reprise du reflet d'un refuge symbolique, d'une nature d'avant l'homme, d'un imaginaire sécurisant. Disons que ce discours musical, interrompu par la fête, doit donner corps, dans la perception, par sa répétition, à la fin, à quelque chose qui remonte du fond des âges, à l'imaginaire d'un espace - temps infini.

De la même façon, les modifications sonores, celles-ci irréversibles, introduites par la cloche, structurent, quoique pendant une période limitée et dans un territoire connu, un temps autre. Alors, ce sera par le peu de durée de la fête que le vécu de et dans ce lieu deviendra si lourd de sens. Surtout parce que le territoire délimité, de façon si floue, par le son, confine, toujours symboliquement, avec l'espace autre. Là, lignes mélodiques et silences deviennent signifiants, puisque les codes introduits jouent sur une relation présence - absence. La lagune devient, ainsi, trace d'un monde sonore qui remonte du fond des âges et dont, par effet de contraste et par les étranges sonorités qui s'y trouvent confondues, on met en relief la qualité. Or, cette qualité, dans un tel environnement, déborde elle-aussi les limites de Fermentelos, atteignant tous ceux qui s'y côtoient, venus, d'année en année et de partout dans le monde, dans une sorte de pélérinage.

Le mystère y devient présence et c'est la disparition de l'énonciation verbale qui vaut alors comme énoncé et comme sens. Entre-temps, dans la Pateira, les sons signifiants d'un Monde autre reprennent place, indiciant la continuité d'une vie hors de l'empreinte de l'homme, ouvrant un espace-temps où les eaux éternelles retournent à leur mystère.

5. Espérons avoir réussi à démontrer, étant donnés les matériaux échantillonnés, pourquoi nous refusons, parmi d'autres choses:

   - les produits importés, bruts et en vrac;
   - les adaptations locales toujours orientées par des étrangers et selon des modèles efficaces chez eux;
   - une méthodologie pour la formation de formateurs qui ne tienne pas compte du contexte réel où ceux-ci iront travailler.

N'oublions jamais que toute émission – même préparée, même construite à un détail près – à des effets à un niveau que l'on ne peut plus cerner.

N'oublions jamais, non plus, que tout écran de télévision est "miroir magique" (P. Claudel), donc, dangereux et aux effets déformants, voire destructeurs, si ce qui se passe sur cet écran ne reflète pas et ne s'adresse pas au seul univers culturel qui le rend crédible et, parce que crédible, fonctionnel, efficace.

Seul un dialogue, un vrai dialogue, peut pallier à ces inconvénients. Dialogue avec le matériel lui-même, que l'on démonte, que l'on regarde, que l'on écoute, une, ..., n fois. Dialogue entre pays consommateurs et pays producteurs. Dialogue entre formateurs de formateurs, formateurs intermédiaires, destinataires ultimes.

Par ailleurs seuls ces dialogues nous permettront de parvenir à une connaissance réciproque et à une vraie ré-activation de ... perceptions oubliées.

Peut-être arrivera-t-on ainsi à une approche interculturelle authentique et à une situation d'interaction réelle, l'une et l'autre effaçant tout rapport vertical de dominance et détruisant à jamais, à tout jamais, le "goulag électronique" où certains risquent d'être plongés et d' ... y rester pour toujours.

REFERENCES

(1) Balle, F. et G. Eymery – **Les nouveaux médias**, Paris, PUF, Coll. Que Sais-je? (2142), 1984, p. 78.

(2) Ibidem, p. 75.

(3) Ibidem, p. 77.

(4) Nora, S. et A. Minc – **L'informatisation de la société**. Rapport à Monsieur le Président de la République. Paris, La Documentation Française, 1978, 5 vol. – cité par Balle et Emery, p. 77.

(5) de Sola Pool, Ithiel (MIT, Boston), cité par Balle et Eymery, pp. 77 - 78.

(6) Cossette, Claude – **Les images démaquillées**, 2.e éd., Québec, Les Editions Riguil Internationales, 1983, p. 93.

(7) Stanislavsky, K. – **Ma vie dans l'art**, ch. XXVIII.

(8) **Médias**, 30, 13 – 26 avril, 1982 (100 Professionnels pour 15 secondes d'antenne).

(9) Soulairac, A. et alii – Intervention dans la scéance du 27 octobre 1981, in **Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine**, 1981, t. 165, n.º 7, p. 119.

(10) Ibidem.

(11) **Textes et documents pour la classe**, n.º 236, Le bruit, Paris, CNDP, 1980.

(12) Berlioz, H. – **Voyage en Italie**, Paris, 1844.

(13) Deleuze, G. et F. Guattari – **Mille plateaux**, Paris, ed. de Minuit, 1979, (en particulier, les sections 10 - 11).

(14) Dulac, G. – **Les esthétiques, les entraves, la cinégraphie intégrale**, col. "L'Art Cinématographique", Paris, 1927.

SYNTHESE DU DEBAT

Au cours de la discussion on a souligné les faits suivants:

- La possibilité de faire un étude du silence au niveau interculturel dans une bande-son, puisque le silence devient difficilement supportable dans un film, comme d'ailleurs quelques études psychologiques l'ont montré.

- L'usage des codes audio et sa transformation constante. En effet, leur durée peut être considérée comme encore plus éphémère que celle des codes visuels. Par exemple, le déclic d'un appareil photo n'est plus un bruit actuel, maintenant la plupart des appareils ne font aucun bruit.

- La nécessité de produire du matériel autochtone ou bien d'adapter tout le matériel importé au milieu ethnique où il sera utilisé, afin d'éviter une possible acculturation ou massification. Effectivement, si on part du principe que tout le monde pense, s'amuse, etc., de la même façon, il y a le risque imminent de perdre toute une richesse culturelle/civilisation propre à chaque pays. Comme exemples, on a cité le cas des immigrants portugais, qui crée des situations, parfois insoutenables, de non-

-commnucation, de ghetto, autant au Portugal qu'ailleurs.
Un autre exemple est fourni par l'industrie japonaise du dessin animé qui reprenait toujours les mêmes modèles ou presque(comme dans les séries "Heidi" ou "Belle et Sebastien"), en créant des situations de terreur dans la ligne d'un Walt Disney ("Tom & Jerry") ou du "Magicien d'Oz". Peut-être les enfants s'amusent-ils, peut -être que non. En réalité ils sont submergés par une séquence ininterrompue d'émotions, de sensations violentes (cf. le vidéo-clip de Michael Jackson "Thriller"). Enfin, l'enfant n'a plus de temps pour apprendre à vivre, il apprend seulement à supporter un monde insupportable.

- Le climat de terreur qui existe aussi dans les contes et les fables traditionnels mais qu'on peut toujours changer, adapter ces histoires pour qu'un enfant puisse mieux les comprendre.

- L'identification que le public peut effectuer avec une histoire ou un programme de terreur. Cette identification peut assumer un caractère pathologique mais répond aussi à la nécessité de justifier l'inconnu. D'autre part on doit être conscients du concept de "subjectivité": chaque personne envisage la terreur d'une façon tout à faite particulière.

- L'Agence de Coopération Culturelle et Technique, dont le but est de susciter des échanges de production parmi des stations de télévision éducative. L'Agence se compose de quinze organismes qui se réunissent chaque année pour choisir un thème à réaliser en pleine liberté de traitement. Après une première émission dans chaque organisme, on copie le programme et on le distribue aux autres. En effet, le plus important à retenir est la totale liberté dont on dispose, même aux niveaux langagier, technique et économique.

- L'analogie que parfois on tente d'établir entre la bande-son et l'image. Pour l'image, les psychologues introduisent le concept de figure et de

fond, mais il faut introduire un concept supplémentaire, le concept de mouvement. C'est pareil en ce qui concerne le son: il y a un seul son qui émerge distinctement du fond sonore compris.

Mais cette définition n'est toujours pas suffisante quand la bande-son devient aussi moyen de communication: le concept de fond devrait être élargi au concept de "paysage" et celui de figure remplacé par celui d'"épisode".

Ainsi, quand on assiste à une expérience audio-visuelle, on perçoit un "paysage" de sons, hors duquel un son particulier peut émerger comme "épisode". Dans l'exemple présenté – "Une fête de rencontres" – les sons du village ne ressortent pas individuellement, mais ensemble ils forment un paysage, le paysage sonore du village. En ce qui concerne le deuxième film – "Frontières" – les sons qui accompagnent les chansons des enfants ne constituent pas un paysage, mais un épisode, puisqu'ils fonctionnent comme adjuvant d'un épisode important de l'histoire.

– Le problème de l'intégration bande sonore/image, qui parfois n'est pas une réussite: la bande-son peut agir contre l'image, comme cela arrive parfois avec la voix humaine; l'expression utilisée peut transmettre un sens totalement différent ou ironique, par exemple, bien qu'une relation ironique puisse exister entre le son et l'image d'un film. Mais, avant d'étudier ce point-ci, on a besoin d'une grille pour analyser la bande sonore elle-même, ce qui n'est pas encore fait.

DULCE REBELO

Portugal

Contribution à l'élaboration d'un modèle de perception du discours

Le langage humain, dont la manisfestation la plus apparente est la **parole**, représente l'évolution d'un système de communication différent de tous les autres, car il comprend autant l'aspect physiologique des productions sonores émises par le locuteur, qui peut moduler les sons à partir de l'audition, que l'aspect psychologique des interlocuteurs qui, dans le continuum vocal, sélectionnent les éléments pertinents pour décoder le message, identifient et segmentent la séquence sonore et interprètent les énoncés.

La communication verbale entre utilisateurs d'une même langue, comprend différentes phases étroitement liées: la **production** de la parole (les sons articulés) par le locuteur-émetteur, la **perception** auditive par l'auditeur-récepteur, **l'acoustique**, l'aspect physique de la production, constituée par la propagation des ondes sonores, une fois dépassé le système articulatoire, lorsqu'elles atteignent l'oreille du récépteur. Quelqu'interférence qui affecte le bon fonctionnement de ce circuit (articulation imparfaite, non-audition d'un groupe de sons, bruits) nuit à la compréhension des messages, en altérant leurs sens. L'aspect acoustique est en relation directe avec le mode d'articulation des sons, unités complexes et segmentables, dont les traits acoustiques permettent de les opposer entre eux. Les sons se combinent en syllabes, mots et phrases, en constituant les phonèmes de la langue, mais chaque langue a sa manière propre de combiner les phonèmes et chacun d'entre eux influence les autres éléments. Il y a ainsi des combinatoires possibles

et d'autres impossibles. Dans la réalisation de la parole et dans son appréhension, la structure acoustique et la structure combinatoire sont fondamentales.

La compréhension du discours de l'autre présuppose une activité mentale qui déclenche un processus linguistique complexe, dans lequel fonctionnent la prévision et l'anticipation des structures de la langue en question et, simultanément, de la signification du discours perçu.

L'auditeur ne perçoit pas les sons un par un, mais opère leur synthèse dans la syllabe. Il s'agit donc d'une attitude de recherche et de découverte des éléments informatifs qui sont imprévisibles.

Autant le concept de **parole** saussurienne que la notion de **performance** chomskienne peuvent nous montrer deux réalités distinctes: la **parole**, considérée comme un acte de phonation, et, qui, à ce titre, désigne les séquences sonores produites par les individus, avec leurs caractéristiques propres de tonalité, d'accentuation, de rythme, etc., et la **parole** englobant l'appareil sensoriel et phonatoire, ainsi que les mécanismes psychologiques (perception, mémorisation) qui interviennent dans la production et dans la compréhension des séquences sonores.

En relation directe avec ce dernier point, on trouve le problème de la **perception de la parole**.

A cause des caractéristiques de ce thème, peut-on justifier le fait de l'aborder dans une perspective d'enseignement à distance?

Notre réponse est positive, dans la mesure où aucun discours ne peut être "simulé" sans la conscience de la réalité qu'il représente et sans la connaissance aussi approfondie que possible des éléments de base qui rendent possible la concrétisation du phénomène.

La **perception de la parole** est essentielle à l'acquisition de la langue maternelle, antérieure aux autres acquisitions telles que la lecture, l'écriture et l'appréhension du discours textuel. Mais, parce que diverses expériences effectuées en diverses langues (notamment en anglais, hollandais, danois, portugais) nous révèlent qu'elle ne se réalise pas toujours dans les meilleures conditions, et que des "erreurs" identiques ou comparables dans différents systèmes linguistiques se produisent, il importe d'essayer de savoir comment se réalise le phénomène perceptif.

Les nombreuses études de linguistes et psychologues sur ce point constituent le fondement des théories sur la **perception de la parole** dont on n'évoquera ici que quelques aspects essentiels pour situer le problème.

Selon la conception la plus répandue, la **perception du discours** implique à un certain niveau, l'identification d'une série ordonnée de phonèmes[1]. Bien que, certains auteurs aient trouvé insuffisante cette identification en série, nul ne peut mettre en doute le fait que certains sons particuliers du signal sonore servent à identifier les phénomènes. Jakobson, Fant et Halle (1952) ont ainsi élaboré un système universel de traits acoustiques distinctifs (ou pertinents) qui facilitent la distinction des phénomènes propres à chaque langue. En portugais, par exemple, le mot **bote** comprend trois phonèmes /b/, / /, /t/ et chacun d'eux permet de distinguer ce mot d'autres mots tels que **pote, bode, bate**. Les altérations produites (substitution d'une occlusive sonore par une sourde, ou d'une sourde par une sonore, en position initiale ou intervocalique, et la variation de la voyelle) introduisent une modification du sens dans lequel le son est inséré.

Certaines expériences réalisées en laboratoire, à travers l'analyse de la parole produite synthétiquement, ont démontré que les indices conduisant à l'identification d'un phonème sont différents selon les contextes. Libermann, Delattre et Cooper (1952) ont montré que l'exposition d'un bruit de 1800 Hz réalisé synthétiquement est perçu comme un /b/ devant un /i/, comme un /k/ devant un / / et comme un /p/ devant un / /. Les variations de fréquence vérifiées, appelées **transitions vocaliques**, sont venues renforcer l'hypothèse selon laquelle l'identification des consonnes dépend d'une relation complexe entre la consonne et les voyelles.

Libermann et ses collaborateurs (1967) ont d'autre part défendu l'idée selon laquelle la **parole** est un code très spécifique et selon laquelle **les indices de transition** donnent à l'auditeur des informations importantes sur la structure phoné-

---

(1) — On entend par **phonème**, l'unité linguistique abstraite de valeur signifiante, "le segment le plus court susceptible de créer une différence significative entre deux énoncés". Libermann, Cooper, et alii, 1967.

— Lashley (1951) fut un des auteurs qui se prononça contre cette interprétation à caractère limitatif.

tique, et par conséquent, sur l'ordre sucessif des segments, en précisant: "L'indice du second formant est très probablement le vecteur le plus important de l'information du signal sonore (ibid. p. 434). Les autres ne vont pas si loin, car ils se contentent de déclarer que "encore que la parole puisse être décrite de manière satisfaisante en termes de segments et de traits, ceux-là ne paraissent pas être présents dans le phénomène de la parole en observation" (Stevens et Halle, 1967, p. 90).

La transition d'un phonème à un autre est déterminée par le lieu d'articulation des deux phonèmes et se produit quand elle passe d'un lieu d'articulation à un autre dans la cavité buccale.

Les traits phonémiques distinctifs ne se situent donc pas dans le signal sonore, mais à un niveau phonologique et linguistique plus abstrait (Chomsky et Halle, 1968). La notion de règle a remplacé celle d'opposition distinctive. Pour Chomsky et Halle, la langue n'est pas un ensemble structuré d'éléments qui se définissent par oppositions mutuelles, mais plutôt un système de règles. Quelques-unes d'entre elles régissent la prononciation, qui ne dépend pas seulement des propriétés phonétiques des morphèmes individuels mais également de la structure des mots et des phrases dans lesquels ils combinent. Dans ce contexte, l'essentiel n'est pas la formalisation des traits qui peuvent opposer /p/ à /b/, mais ce qui nous intéresse le plus, c'est la représentation de la réalisation phonique des séquences, comme par exemple, la sonorité de /k/ dans la séquence: bico de aguia [*bigudagiɑ*].

Si quelques chercheurs, tels que Fant (1967) continuent à defendre l'hypothèse de l'existence de traits acoustiques distinctifs pour l'identification des phonèmes individuels, les théories actuelles sur la perception de la parole considèrent que l'identification des phonèmes correspond à un processus abstrait de restructuration ou de recodification des phonèmes à partir du signal sonore (Libermann, 1970).

A la suite de ces recherches, d'autres apparaissent, et, en s'appuyant sur des points de vue défendus et en tirant le meilleur parti de quelques unes des conclusions auxquelles sont parvenues des travaux antérieurs, elles avancent de nouvelles hypothèses quant à la compréhension du phénomène perceptif. R. Cole et B.

Scott (1974), qui mènent leur programme de recherche au Canada, suggèrent aussi que la perception du discours implique l'identification simultanée de trois types d'indices différents qualitativement:

- des indices invariants
- des indices transitionnels
- des indices de l'enveloppe acoustique

Les **indices invariants**, donnent des renseignements sur l'identité phonétique de la consonne. L'indice invariant est un trait acoustique, présent dès lors qu'un phonème consonantique apparaît dans l'énoncé, et qui sert à identifier une consonne comme faisant partie d'une classe de phonèmes. Ainsi, par exemple, si nous nous référons à notre langue, dans les mots **pa** et **europeu**, l'indice invariant nous indique que /p/ est une occlusive et se rencontre en position initiale ou en position finale de la syllabe CV.

Les **indices transitionnels** ainsi que les transitions vocaliques, dont l'importance a déjà été soulignée ci-dessus, contribuent à l'identification de certains phonèmes, mais leur fonction principale est de donner des indications sur l'ordre des segments phonétiques qui composent la syllabe. De plus, selon les auteurs, ils contribuent à préserver l'intégrité perceptive du signal sonore, qui est perçu comme un courant continu homogène. Dans la réalité, ces indices se prolongent sur une partie considérable de la syllabe CV (ex: **povo**) ou VC (ex: **apto**), et ils sont généralement perçus comme faisant partie simultanément de la consonne et de la voyelle. Leur particularité est la dépendance du contexte et, par conséquent, un phonème consonantique aura des transitions différentes selon la voyelle qui le suit. Nous pouvons vérifier ce fait en observant les spectogrammes de /di/ et de /du/ présentés dans l'œuvre de Libermann et de ses collaborateurs (1967). Les indices constitués par les deux formants sont suffisants pour percevoir les voyelles /i/ et /u/. La transition ascendante, qui précède le premier formant (le plus bas), indique que le phonème consonantique appartient à la classe des occlusives sonores. La transition du second formant permet d'identifier le lieu d'articulation de la consonne occlusive, en la différenciant de /d/, /b/ ou /g/. Dans l'exemple présenté, on peut observer que la transition du second formant qui sert d'indice au phonème /d/, est très différent devant un /i/ ou un /u/.

Les occlusives constituent une classe de phonèmes très intéressante du point de vue acoustique et psychologique, ce qui justifie sûrement l'existence de nombreux travaux les concernant.

L'un d'entre eux, qui nous semble le plus intéressant, traite de la distinction existant entre les occlusives sonores /b/, /d/, /g/ et les sourdes /p/, /t/, /k/. Lisker et Abramson (1973) ont montré que la durée de l'intervalle qui sépare le début de l'explosion occlusive de la sonorité permettait de différencier avec efficacité les sonores et les sourdes. L'intervalle qui précède le début de la sonorité est plus long dans les occlusives sourdes que dans les sonores et cet intervalle augmente à mesure que le lieu d'articulation se déplace d'avant en arrière dans la cavité buccale. Une expérience a été réalisée avec des occlusives en position initiale dans des mots isolés et des phrases courtes. Les valeurs obtenues en millièmes de seconde sont les suivantes:

/b/ – 1	/p/ – 58
/d/ – 5	/t/ – 70
/g/ – 20	/k/ – 80

Des tests de perception, effectués aussi bien avec la parole naturelle qu'artificielle, ont mis en relief l'importance de la durée de cet intervalle en ce qui concerne la différence entre les consonnes sonores et les sourdes.

Ce qui est apparu nettement, après diverses recherches faites sur les occlusives, c'est que le mode d'articulation est déterminé par des indices invariants, alors que la perception du lieu d'articulation se base sur un ensemble d'indices qui forment des modèles invariants pour /b/, /d/, /g/ et /p/, /t/, /k/ en position initiale précédent une voyelle, en syllabe accentuée et en position finale quand il y a ralentissement, Dans d'autres contextes, il se base sur des **indices transitionnels**.

En accord avec les résultats obtenus, il semble que l'on puisse conclure que la perception des consonnes occlusives exige l'intégration simultanée des **indices invariants** et des **indices transitionnels**.

Afin de confirmer leurs propres hypothèses, Cole et Scott (1974) ont fait une expérience très curieuse. Ils ont enregistré trente phrases de sept à huit mots d'un discours normal suivies des mêmes trente phrases composées seulement de

phonèmes consonantiques avec des traits invariants. Les deux enregistrements ont été écoutés par des groupes de personnes afin de comparer la compréhension des deux discours.

Dans les trente phrases de discours normal, les sujets ont identifié, en moyenne, 29,3 phrases et dans les autres phrases codifiées, ils ont transcrit correctement 27,8 phrases, en moyenne. Cela signifie que l'altération introduite n'a pas affecté beaucoup la compréhension. Mais, ayant fait entendre les trente phrases dans lesquelles les occlusives étaient restées intactes, mais où tous les autres phonèmes consonantiques aux traits invariants avaient été remplacés par /b/ ou /d/, la compréhension a été génée, car les sujets n'ont réussi à identifier que 12,7 des phrases, en moyenne.

Ces données autorisent les auteurs à conclure que les **traits invariants** des phonèmes consonantiques sont **indispensables** à une perception exacte de la parole et qu'ils donnent, à eux tout seuls, une information suffisante pour permettre aux auditeurs de comprendre des phrases isolées. Les indices transitionnels fournissent seulement des informations secondaires.

Les indices transitionnels sont utiles, mais seulement pour maintenir l'unité du signal acoustique, ainsi que l'ont démontré Bergman et Campbell (1971) dans leurs expériences réalisées à l'Université de McGill. Un groupe de personnes a écouté un enregistrement d'une série alternée de sons de haute et de basse fréquence. Les personnes ont perçu deux continuums auditifs distincts: l'un comprenant les sons de haute fréquence et l'autre les sons de basse fréquence, bien qu'étant capables de reconnaître l'ordre des sons de haute et de basse fréquence, quand les deux lignes continues étaient émises ensemble. Cole et Scott ont étendu ces résultats au domaine de la **perception de l'ordre chronologique des syllabes** normales et sans transition.

La syllabe consonne-voyelle normale se compose d'une partie invariante initiale suivie de transitions et de la voyelle. Quand la partie initiale invariante est supprimée on entend la syllabe consonantique occlusive-voyelle qui est signalée par les transitions et par la voyelle. Ainsi, quand on retire la partie initiale invariante d'une syllabe articulée à l'avant de la bouche, telles que /fa/, /va/, /ma/, en laissant seulement les transitions et la voyelle, on entend la syllabe /ba/. Mais si la

même opération est effectuée sur des syllabes articulées au centre de la bouche, telles que /za/, /sa/, /cha/, /ja/, on entend la syllabe /da/ qui est signalée par l'unité transition-voyelle.

Les indices de l'enveloppe acoustique correspondent à la courbe arrondie qui est déterminée par les valeurs les plus hautes de l'amplitude du signal acoustique. Les facteurs **d'amplitude** et de **durée** de la parole ont toujours été considérés comme des aspects secondaires de la perception du discours, comme le soulignent Cole et Scott. De nombreuses publications existantes (Fry, 1955, Scholes, 1971, entre autres) donnent des exemples d'interaction, à différents niveaux, de la perception de l'amplitude ou de la durée avec la fréquence, interaction qui donne des renseignements sur les phonèmes, les syllabes et les traits prosodiques du langage (accent, intonation). Cole et Scott, en s'appuyant sur de nombreuses études, observations et expériences d'autres chercheurs, tels que Bolinger et Gertsman (1957), Licklide (1959), Summerfield et Haggard (1972) qui étudièrent d'une part, l'importance de la durée du silence entre les syllabes, en tant qu'indice efficace pour la perception de l'accent, d'autre part, la durée du silence et la durée des syllabes pour le même effet, et encore la fonction de la hauteur, de l'amplitude et de la durée dans la perception de l'accent, considérent que **l'enveloppe acoustique**, agissant comme un tout, constitue un type d'indice discret au même titre que les indices invariants et transitionnels.

L'enveloppe acoustique a contribué parfois de manière indirecte à discriminer certains phonèmes. Scott (1973) a démontré, par exemple, qu'il est plus facile de distinguer /p/ de /k/ à partir de l'écran de l'oscillographe qu'à partir d'une image du spectrographe. Les deux représentations diffèrent surtout par le fait que l'oscillographe transmet principalement l'information contenue dans l'enveloppe acoustique et que le spectrographe transmet l'information concernant la fréquence. D'autre part, la durée d'une voyelle placée devant une consonne dans une syllabe unique permet de déterminer si cette consonne est sourde ou sonore, comme l'ont montré Peterson et Lehiste (1960) avec les occlusives et les fricatives.

Cole et Scott arrivent à conclure que l'enveloppe acoustique constitue un contexte naturel pour la transmission de l'information relative, indispensable à

la distinction **des indices d'amplitude et de durée** et que ces indices sont utilisés tant au niveau des traits prosodiques qu'au niveau phonémique.

Comme conséquence de la théorie présentée, se dessine de manière évidente la construction **d'un modèle de perception de la parole** qui englobe trois types d'indices, lesquels, de par leurs propres caractéristiques, nécessitent trois processus différents de traitement au niveau de l'analyse acoustique. Cependant, chacun de ces processus doit être intégré aux deux autres, afin d'assurer le maximum de redondance et d'information, mais il convient qu'ils fonctionnent de manière indépendante.

Cole et Scott, persuadés que l'intégration des indices **invariants** et **transitionnels** constitue la partie la plus importante de l'information nécessaire à la perception des composantes de base de la parole, ne manque pas de mettre en relief le fait que certains facteurs (tels que la relativité des indices de l'amplitude et de la durée) intervenant dans la perception du discours ne s'expliquent pas à ce niveau.

L'objectif de ce **modèle**, qui selon les auteurs présente des lacunes, et devrait être appliqué à d'autres langues, est principalement de démontrer l'importance des divers indices, qualitativement différents, mais également valides, qui sont présents dans la perception de la parole.

Ce **modèle** nous montre l'avantage que l'auditeur a de pouvoir disposer d'un grand nombre de sources d'information, en recourant à ses connaissances, obtenues par la pratique ou acquises, en fonction des différentes formes d'information transmises par le signal sonore.

Dans le contexte de l'enseignement et de l'appprentissage de la langue maternelle, la préoccupation inhérente à la nécessité de tout locuteur d'apprendre à percevoir correctement les messages qui lui sont transmis nous semble totalement justifiée. Ceci implique que, dans le cas de l'enseignement à distance, on doit autant s'intéresser à l'aspect de **communication verbale** qu'aux autres aspects.

Plus que jamais, la technique doit être au service de l'homme et lui faciliter, par une simulation de la réalité, l'accès aux situations qui pourraient être vécues. Ceci étant, nous considérons comme fondamental le fait que diverses activités

soient développées de manière à proportionner la compréhension des faits qui entrent en relation avec la pratique verbale, tant au niveau de la production qu'à celui de la perception.

Parmi les activités que nous considérons comme essentielles dans le domaine qui nous intéresse, nous suggérons, entre autres, les suivantes:

1. **Projection de diapositives** qui réprésentent la position des organes dans la cavité buccale et nasale lors de la prononciation des différents sons, afin de déterminer les points d'articulation.

2. **Exposition de films radiologiques** qui permettent d'observer le fonctionnement des organes actifs de l'appareil phonateur (lèvres, langue, voile du palais, luette), dans l'articulation des sons en séquence et d'établir une relation entre la position de ces organes et leur influence mutuelle.

3. **Pratique d'audition des enregistrements** en portugais et dans d'autres langues connues, pour sensibiliser à l'observation et à l'analyse des éléments phonétiques segmentaux et suprasegmentaux (prosodiques).

4. **Lecture et analyse de spectogrammes et d'oscillogrammes** pour apprendre les notions des sons périodiques (voyelles) et apériodiques.

5. **Pratique de lecture et d'analyse de graphiques** d'amplitude des ondes sonores.

Nous conseillons également que les apprenants de langue aient la possibilité d'auto-analyser, dans leurs propres productions, l'articulation des sons qu'ils prononcent et de participer à des tests de perception, qui donnent lieu par la suite à une analyse et à la discussion sur les résultats obtenus.

En différentes situations expérimentales, nous avons eu l'occasion de vérifier que les individus au début de l'apprentissage d'une langue, ou même plus tard, commettent l'inversion de certains phonèmes, en plus de certaines autres erreurs. La connaissance des indices qui nous sont fournis par une information adéquate,

pour bien percevoir ce que nous entendons, contribuera certainement à améliorer notre production, pour que nous trouvions les explications des erreurs qui apparaissent, et pour que nous fassions acquérir à ceux qui dépendent de nous la conscience des processus qui s'intégrent au niveau perceptif.

SYNTHESE DU DEBAT

Au cours de la discussion on a souligné les faits suivants:

- Qu'il n'y a pas d'études approfondies sur la langue portugaise, il existe seulement des études partielles sur la phonétique des enfants et des adultes. Tout ce qui est fait dans ce domaine n'existe même pas en français, seulement en anglais.

- Qu'on donne une importance excessive au texte écrit au détriment des préparations orales et des enregistrements en cassette sans aucun appui écrit.

- Le problème d'intelligibilité d'une langue quand elle est diffusée par les "media". On peut y distinguer trois ordres de problèmes: la technique d'allocution doit être optimisée pour que les récepteurs des messages puissent en profiter au maximum sans aucune difficulté de compréhension: la fonction éducative du media concerne surtout les adultes, parfois pas jeunes du tout, dont les capacités auditives ou visuelles peuvent être déjà un peu diminuées; ils peuvent avoir aussi d'autres handicaps, donc il faut faire un effort pour que la majorité de la

population-cible puisse obtenir un résultat positif; et encore, les défauts d'articulation au niveau phonétique, très courants, qui compliquent davantage une bonne réception du message, mais qui peuvent être réduits à travers une redondance, nécessaire à la cohérence interne et qui permet de deviner les morceaux qu'on n'a pas bien entendus.

- La thèse faite par Gil Lefèvre à l'Université de Montréal il y a vingt ans dans laquelle il traitait des questions de phonétique et de phonologie à partir de la méconnaissance totale du sens d'une langue, cette dernière étant considérée seulement en tant que valeur sonore.

- Que les moyens techniques de diffusion (par téléphone, radio, télévision, etc.) doivent être optimisés pour que le message devienne effectivement intelligible. Cependant, il faut aussi apprendre aux gens à percevoir, à savoir écouter, puisque ces difficultés de réception résultant également d'un mauvais apprentissage de la langue dans l'enfance qui va conditionner tout l'usage postérieur.

VASCO GRANJA

Portugal

Antenne ouverte: animation, imaginaire et créativité

Quand quelqu'un appuie sur le bouton de la télévision – que ce soit un enfant, un adolescent ou un adulte – il cherche à satisfaire une ou plusieurs des nécessités suivantes:

- se divertir pendant un certain temps
- augmenter ses connaissances culturelles
- avoir des nouvelles de ce qui se passe

Cet acte peut représenter un vulgaire geste ou, au contraire, peut signifier le désir d'ouvrir une fenêtre sur le monde. Dans les deux cas, il confère à son utilisateur un pouvoir quasi-magique car il permet de s'évader de la vie quotidienne pour plonger dans des situations qui pourront refléter la même réalité vécue cependant par d'autres individus ou pourront donc constituer l'évasion souhaitée vers un monde différent.

La télévision, en tant que médiateur efficace, offre une vaste gamme de messages, ayant différents niveaux de lecture, qui pourront être compris suivant la capacité réceptive de chaque téléspectateur.

Tout peut arriver pendant ce contact qui établit des ponts avec l'univers extérieur. Les messages peuvent provoquer l'adhésion ou le refus, suscitent la sympathie ou l'indifférence, sont irrésistibles à cause de leur apparat technique,

laissent pressentir leur niveau de manipulation, éliminent la capacité de résistance, annulent les liens familiaux, ouvrent des horizons qui débouchent sur une meilleure connaissance de la nature, attirent l'attention sur des questions artistiques, culturelles et scientifiques, font appel à la solidarité nationale et internationale, modifient, lentement mais sûrement, notre mode de vie.

La télévision pénètre chaque fois plus loin dans le domaine de l'information et de la diffusion des idées, façonne la conscience de millions de téléspectateurs dans le monde entier. Pour le meilleur et pour le pire ...

Ce moyen audio-visuel représente le meilleur témoignage sur la société comtemporaine. Les événements contemporains des trente dernières années sont à la disposition des journalistes et des historiens pour qu'ils nous en donnent des interprétations souvent divergentes.

La télévision est le plus gigantesque ciné-club mis sur pied jusqu'à ce jour. Les œuvres marquantes du cinéma peuvent être vues sur l'écran familial, elles font connaître les auteurs et les acteurs qui se sont rendus célèbres lors du passage de leurs films dans les salles obscures.

Le ballet, l'opéra, la musique, le théâtre, la peinture, la sculpture, la littérature et la poésie conquièrent des tranches de public qui ne connaissaient pas ces formes d'expression artistique destinées à des **élites** priviligiées.

Nous pouvons admettre sans peine le fait que la télévision et les autres moyens de communication de masse sont venus changer en profondeur la mentalité des êtres humains. Il est probable que de nombreux problèmes qui affligent l'humanité ne seront jamais résolus. Il est possible même que beaucoup d'entre eux soient aggravés par l'utilisation erronée que l'on fait d'eux. Mais la vérité est qu'ils sont décisifs quant aux amples discussions qui dépassent les frontières de chaque pays. Ne citons qu'un seul exemple: le problème écologique. Il existe actuellement une grande sensibilisation à la défense de la qualité de la vie, et des actions internationales sont mises sur pied qui visent à alerter les êtres humains sur le problème de la dilapidation accélérée des richesses terrestres.

Il est nécessaire de prendre en compte les risques que représente la consommation exagérée de télévision, surtout quand on annonce pour bientôt la possibi-

lité de capter un nombre élevé de chaînes de télévision étrangères grâce à la diffusion par satellites et à la télévision par câbles.

Cette avance technologique peut encore renforcer l'existence de téléspectateurs isolés et passifs, incapables d'opérer un choix dans les programmes, dominés par le culte des images, fascinés par les concours, les feuilletons, les spectacles de variétés, les séries dramatiques ou comiques. Les risques que nous courons sont ceux de la perte du sens critique et de l'augmentation de la course effrénée à la consommation de toutes sortes de programmes aliénants.

C'est un lieu commun de dire que la télévision s'adresse à tous mais ne parle à personne. Pour cette raison, elle contribue à élever le niveau de médiocrité d'une bonne partie des programmes qui n'ont rien à voir avec notre réalité sociale.

Il ne faut pas avoir peur des moyens audio-visuels. Ils font partie de notre société en constante mutation technologique. Ce sont des auxiliaires extrêmement valables, des instruments dociles et efficaces. Cependant, nous ne devons pas aspirer au domaine exclusif des moyens audio-visuels, mais en tant qu'enseignement à caractère populaire, chaque chose doit rester à sa place.

Nous vérifions cependant que, dans le domaine très spécifique de la vie moderne, les moyens audio-visuels ne doivent pas être utilisés au Portugal. Nous nous référons à leur application dans l'enseignement. Malheureusement, entre nous, nous continuons à être dépendants des livres à l'école. Pour de nombreux professeurs, hors du livre, point de salut. Il est clair qu'une large utilisation des moyens audio-visuels implique des structures que nous n'avons pas. Il faut faire un énorme investissement financier, former du personnel spécialisé, adapter les programmes scolaires aux nouvelles techniques de diffusion des connaissances.

Les moyens audio-visuels, quand ils sont convenablement utilisés, jouent un rôle important dans la formation culturelle de la communauté, en personnalisant la société dans laquelle nous sommes insérés, en contribuant de manière efficace à l'évolution globale des êtres humains, en nous rendant plus solidaires et moins solitaires.

Ceci est un des grands défis qui se présentent actuellement à nous.

EVA DAM JENSEN

Dinamarca

Language teaching by video: spontaneous language at beginners' level. Presentation of a technique for indirect elicitation of language

This paper is a report on a project in the design of a video based beginners course, carried out by members of the Department of Spanish at the University of Copenhagen. I shall present the video production as part of the whole teaching system and explain its role as one of the components, but my primary aim is to expose the way in which we work with the native actors to elicit real language. The system is intended for young people, who are learning their 3rd or 4th foreign language. It is called EL CAMELLO (the word for a hash dealer in Spanish) and was published in December 1985[1].

Before I explain the procedure I should however like to make myself clear about the reasons for going to the considerable work of producing video programs instead of copying them from television – either language teaching programs or 'authentic' programs, which is the usual thing to do.

The importance of the quality of the input in the classroom

We can probably all agree on the vital part played by the input to which the learner is exposed. This importance takes its theoretical basis in the conception of

language acquisition as a product of the process of interaction between the learner and his environment.

If foreign language acquisition is seen as a cognitive process, during which the learner uses his existing interlanguage (and his mothertongue and perhaps an L2 and an L3) to infer meaning from the input he receives and to form hypotheses about the target language system, the quality of this input becomes of paramount importance.

The most common input in a classrooom context are the written texts in the textbook and the oral contributions from the teacher and the students in exercises and conversations. Both of these sources are extremely simplified compared to genuine native verbal interaction. The sentences in the textbook will in a beginners course be constructed in a way that they contain examples of the grammatical problem of the lesson, and the class dialogues will to a large extent be attempts to produce correct variations over the same problem.

The distance between a textbook and natural spoken dialogue is obvious, only by lacking the acoustic side; but even if the text was read aloud on a sound tape, the language would still be constructed. The classroom dialogue is not genuine either. Even if the teacher is a native speaker of the target language, he needs an equal interlocutor to function as a valid model as to how verbal interaction is really carried out in his language. If the learners were confronted with a situation outside the classroom, they would presumably not only concentrate on the vocabulary, grammar and pronounciation of the input they received, but, as the social and grown up beings as they are, try to make out why people say what they say and the significance of the way in which they say it. If language learners have the capacity to process and learn from language interaction in its full sense, why should we deprive them of an input that contains information other than grammar and vocabulary?

Communicative competence and FLT

Dell Hymes made us see that teaching linguistic competence only, does not make learners master anything but literal meanings in isolated sentences, which is very far indeed from what a communicatively competent language user masters. Michael Canale and Merril Swain[2] and Michael Canale[3] discuss the concept of communicative competence and its relation to FLL and conclude that it has various components; Canale and Swain divide it into 3, Canale into 4; the following 4 points are summaries of the latter:

- grammatical competence, covering formal rules of morphology, syntax, phonology, word formation, etc.;
- sociolinguistic competence, which covers what Dell Hymes called communicative competence, stressing especially the notion of appropriateness, i. e., the adjusting of form and content to the situation;
- discourse competence, which to Canale comprises the mastering of cohesion in form (how utterances are linked structurally) and coherence in meaning (how meaning is established through the cooperative principles).

On my own account I would suggest that the important areas of interpretation of the intended meanings of speech acts (a 'pragmatic competence') and the mastering of turn taking could be placed here:

- strategic competence, which refers to the ability to handle critical situations in the interaction, by resorting to communicative strategies such as paraphrasing, restructuring, generalizing and the like.

When you work with video, you wonder why they have left out the paralinguistic competence, i. e. eye contact, facial expression, hand and body movements, proxemics and loudness for instance.

Demands on the input

In order to make it possible for this complex competence to develop in the learner, the input has to meet a number of demands. I shall specify those I consider important one by one, and afterwards explain how we have tried to solve the task of meeting those demands in EL CAMELLO.

First of all, the language input should be presented to the learner with as much context as possible, narrative as well as visual and acoustic. **Only video** with its dynamic interaction between sound and picture can bring all this into a teaching situation. On the **narrative** level, learners will look for a basis for predictions in the trend of events and in their growing acquaintance with the characters; on the **visual** level, the picture will supply situational setting, appearance of the characters (way of dressing, haircut, age, etc.), as well as their posture, gestures and facial expression; this in combination with the acoustic context (including sound effects, voice quality, intonation and so forth) will allow the learner to structure the input, not only as instances of to-days grammar, but as much more: as utterances that are parts of communicative exchanges. The full context will enable him to infer – not only literal meanings of the words – but the true pragmatic value of the utterances in their functional interdependence. To take a well-known example, the three words 'co.ne over here' can have several intentional values; only if you know the situation and _re able to watch the speakers' facial expressions and body attitudes and hear the sender's intonation and pitch you can decide whether it is meant as a request for help, a threat or perhaps an invitation to share a discovery.

Apart from being contextualized, the language itself has to be **genuinely communicative**. By 'communicative' I mean fitting the situation, the topic and the relationship between the interlocutors in the widest possible sense. By 'genuinely' communicative, I understand that this **automatically** will be the case when performed by **native** interlocutors, whose linguistic behaviour is guided by the proper sociolinguistic instincts. In other words, the language on the videotape has to be spontaneous: not invented in advance and not rehearsed. By avoiding the pre-constructed dialogue you get an ordinary everyday conversation, as it takes place

among ordinary people instead of a piece of art where nothing is superfluous, where every line is ingeniously to the point and the right arguments come to the mind of the interlocutors at exactly the right moment.

Furthermore, the players do not have to adjust themselves to the discourse style of a ficticious person but can carry on in a way that is natural to them. In this way the learner gets close to ordinary people when they communicate in their own language; as it is well known, a foreigner very seldom gets a chance to do that.

By avoiding rehearsing, one makes it impossible for the listener to know in what way the speaker will form his utterance and he will have to react accordingly, at the spur of the moment. Similarly, the speaker is forced to use all the mechanisms of conversation to get the message across. By this procedure we preserve not only all the communication strategies that are part of natural language but also the slips and shortcomings. As far as I know, there is no other way to get this kind of language. It should be obvious by now what I have said, that stage language or movie language is definitely not what we want to present as a model for acquisition. Both of these obey convenations of idealization and explicitation, that are appropriate in their medium (and to which we are so accostumed that we often take it for real – forgetting that real conversation is much more dull, much less precise).

Another argument for wanting spontaneous language is that it is unpoloshed – as opposed to written language read aloud or learned by heart. This gives it its special unmonitored degree of redundancy, the role of which can not be overestimated in !anguage teaching. That gives the learners a chance to watch at short range how the interlocutors negotiate for meaning, how they misunderstand each other, hesitate, search for the right words, have several goes at the same utterance, restructure, appeal to the partner for confirmation, in short, make use of all the verbal and non-verbal tricks, that are indispensable for people who want to understand and make themselves understood. The pedagogical reasons why these features of redundancy should be preserved in teaching material are several.

Firstly, they serve, even among natives, as an aid in decoding. And why should we not give this help to the learners as well?

Secondly, they are crutches to the native speaker in language production. Being so, it is not fair to demand higher precision from foreigners.

Thirdly, it is to the learner, a natural part of his mother tongue, and if he does not learn the equivalents in the target language, he will transfer the ones he knows.

The third demand for the input to meet is **variation in speech functions**. If the aim of the teaching is only referential language behaviour in one way communication, the input from the teacher will do. A good deal of classroom speech is no doubt carried out in only this function, reporting and describing being far the most frequent area of interest. But, if the final aim is competence in interpersonal communication (which is most often the case) the obvious input contains interpersonal dialogue, with a wide range of speech functions, that are all as relevant to the learner as the referential.

It is possible (though tiresome) to find samples of material which is contextualized, spontaneous, and relevant in speech functions, only by watching enough television and pressing the recording button at the right moment. Only I'm afraid it is still not exactly what we need.

Selecting and grading

I have not yet mentioned two important pedagogical principles: **selecting and grading**. Both of these have to do with time economy. No time economy can be as bad as the one of trying to imitate nature, just taking in whatever television material you can lay hand on, as long as it is in 'the language'. Mother tongue researchers estimate that child, on its 6th birthday has spent between 12.000 and 15.000 hours trying to acquire 'language'. A high school student, who takes a Romance language as his 3rd language, will, when he graduates in Denmark, have spent around 600 hours at the task, liberally estimated. So I have come to the conclusion that also with video-teaching we have to select and grade the material.

By **selecting** I mean choosing the linguistic items, we want to teach, and then provide instances of them on the videotape with a higher frequency than under random circumstances. This technique is rarely used by beyond beginners' level, but I see no reason why it could not be done with other items than elementary grammar; the economy argument is valid on all levels.

Grading is another important principle. The degree of difficulty has to be just above the level of the learner's present interlanguage. If we accept the description that the input will always consist of three layers: **one** which can be interpreted directly by means of the IL existing knowledge, **one** which can be interpreted activating inferencing procedures and **one** which can not be interpreted without help[4] – in comprehensible input the third layer is kept as small as possible.

The easiest way to cater for grading and selecting is obviously to work out a manuscript, that contains the language necessary for the level in question. This – on the other hand – would act counter to my demand of spontaneity. I hope that I by now have managed to account for our reasons to invent a technique that could reconcile these seemingly opposite demands.

The visualisation of the dialogue

Still another decision that dates from the very beginning of my work as a teacher/producer concerns the photographing technique which to my surprise is often seen as a provocation: while a video – or film producer will choose to cut between the interlocutors to get close ups and to zoom and pan according to the story he wants to tell us, a language pedagogue will always insist on keeping the whole communicative situation on the screen all the time, so that the learner (the third party) can decide for himself where to direct his attention. He can choose in one viewing to observe the sender and in another the receiver, since one is just as important as the other in language learning. The point is not to tell a story (films and TV – plays do that much better) the point is to bring learners as close to the communicative situation as possible to give them a chance to study how it is created by the people engaged in it. Actually the purpose is not even to

207

entertain but at the most to motivate the learners to swallow the whole pill. Once the students have grasped the meaning of a scene, the news value is nil and the real working phase with the dialogue starts. This is in fact where the fun starts; my experience is that learners are highly interested in getting to the bottom of how meaning is established. So, as said above, I insist that the best possible language teaching material **does not** use the established film language. It has its own purpose and therefore its own rules. To create teaching material, the camera is not used to tell a story but to supply the dialogue with a visual context, which is unvaluable in language teaching.

The above remarks have been general ones about language teaching material on video. In the special case of EL CAMELLO, we have still another simplification of the pictures for which I will take up no cudgels. It is made with chroma-keying technique, which is a procedure for which you use two cameras: one takes a background (which can be a postcard) and the other takes the actors in the studio. These two takings are melted together, 'superimposed', and whatever is blue in the studio disappears and is replaced by what is on the same place on the postcard. In this way you can make believe that the scene takes place anywhere, but the actors' range of movement is much too limited to get natural proxemics. The only argument for it is that you can make a production for 6.000 kroner instead of 100.000.

The reconciliation of spontaneity and comprehennsibility

The lower the level of instruction, the longer the distance between spontaneity and comprehensibility. In material for advanced students, you hardly need to control the grading factor. The opposite is of course the case with material for absolute beginners. In the 13 years, I have been producing video programs for language teaching, my ambition has been to come out with a program for beginners in Spanish. All my programs, in fact, have been meant as such, and until recently none of them have worked on that level, since I did not know how to control the grading factor, in order to get spontaneous language easy enough for

the beginners to process. Finally in 82 we took a long step in the right direction, by thinking out a way to grade the material without interfering with the actual wording. I won't insist on the absolute perfection of the result, but I am convinced that the principle is right.

To start with, we decided on a detective story as the central string of events. For many reasons: **Because** any kind of suspense, however farcical it may be, will maintain the motivation to understand what goes on and to reach the conclusion. **Because** the genre is fairly predictable in its form, and will provide the learners with material for their guessing on the narrative level. Also for a negative reason: we wanted by all means to avoid the usual stereotyped picture of Spain: we wanted to present a contemporary image of the country like any other, i. e. no longhaired beauties with tamburines, no carriages loaded with golden oranges, no dressed up bull-fighters, no flamenco. The investigation of a crime should take the detective around in the country and in the society, allowing him to take contact with all kinds of people. This would give us a chance to present variation in language according to social status, sex, age, and dialectal background of the persons, and of course, according to setting and situation. If we could get all that on a video, we would have provided for plenty of **context**.

Our next concern was the **selection** and **grading** of the material. Here we decided that a special version of a grammatical syllabus would fulfill the purpose: we graded the verbal tenses in what we considered nine steps according to complexity and usefulness.

Starting with no verb at all, using only interjections and noun phrases, next step: the present tense of to be (ser/estar), next: all verbs in the present tense, next: perfect tense, next: present subjunctive and so forth. In the first chapters we also controlled the length of the utterances. I shall return to these two points. Another device to keep down the complexity of the language was to keep the number of interlocutors on the screen as low as possible, preferably two, never more than three at a time.

From theory to praxis

With these ideas in mind, we contacted a Spanish novelist, Antonio Ferres, and asked him if he could make up a detective story with the mentioned restrictions. Of course, we didn't ask him to write a scene using only to be. We translated the nine steps into descriptions of the situational conditions that were likely to provoke the verbal form that we were after. To mention some examples: the murder does not take place until chapter V, in order not to give occasion for the use of the past tense before. Not until chapter VI, the interlocutors are supposed to express their personnal comments or expectations: in this way we avoid the subjunctive mood until chapter VI. When we, in chapter XI, decide that we want to take in the imperfect tense, we formulate it as 'a scene where the interlocutors talk about how something used to be'. But, as I hope I have managed to make clear, we did not ask Antonio Ferres for a manuscript, since we wanted the language to be produced spontaneously by the players.

What we asked him for was a story board, where these linguistic restrictions were fitted together to form a dramatic trend, but without one line written down.

In the story participate some twenty-five persons. For each of them, Antonio Ferres wrote a long detailed description of the character they were going to play, specifying regional origin, social and educational background, age, political past, actual situation and occupation, and connection with the story and subsequent attitudes to the other persons.

Each participant (who were all Spanish residents in Copenhagen) would receive the story board and his own 'Letter from the Gods' as Antonio Ferres called the character descriptions. Now our task in Copenhagen was to find people in the Spanish colony who would match as closely as possible to the description, in order to get our trustworthy input. This is why the waiters in the video are actually waiters in real life, the police inspector was the culture attaché at the Spanish Embassy, the woman janitor is the domestic help of the culture attaché, – and so forth. The detective is associate professor of Spanish from Aragón.

Studio work

On the basis of the story board, we made up a written stage direction for each scene, explaining what was to take place and what information was to be given. Here we used the experiences from a former production[5] in which we had used the communicative functions of the Threshold Level, as described by David Wilkins[6] for directing. We stated what was to be communicated by means of the corresponding performatives, viz:

1) The detective **mentions** the marihuana
2) Pedrito **denies** everything
3) The detective **threatens** him: the police knows better
4) Pedrito **keeps denying** but **admits** that he knows two persons who sell it, a.s.o.

The personal attitudes would to a large extent come natural from the very constellation of persons; occasionally it was necessary to stress forgotten antagonies during the directing. Another stage job for the director was to keep up linguistic awareness of time, for instance in the above mentioned scene where the murder is discussed in the perfect tense, the director's task is to influence the consciousness of the players with the notion that it has **just** happened, in order to make them choose the perfect and not the preterite.

To control the length of the utterances, especially in the first chapters, we worked on the characters attitude to each other, and to the situation, pointing out reasons for them to be afraid, sceptical, irritated or busy, provoking in this way monosyllabic and noun phrase replies.

The follow up material

The entire video tape has a duration of sixty minutes, divided into fifteen lessons for seventy-five hours of class work; viz for fifteen weeks with five hours a week.

On the basis of these four minutes of dialogue per week, we designed the follow-up material, that consists of three books, one of which is the teacher's manual, plus a sound cassette. Contrary to what is the case on the video tape, where most of the actors have regional accents in varying degrees, on the sound cassette we have only castilian voices, for imitation purposes.

The grammar

Occasionally, but surprisingly seldom, a verb form sneaked in too early; e. g. in lesson 7 we suddenly get an imperfect subjunctive. We haven't made a problem of that, – but just given the translation of it in the glossary, without even mentioning that it has a grammatical name.

As for the rest of the grammar, our procedure was to analyse the transcript of the resulting dialogue extremely carefully and to distribute the remaining items according to where they were represented in the text. Mainly we based this work on the assumption that no paradigm or structure in itself is more difficult than another, and on another, that sequencing does not seem to be very influential on the order of the acquisition of items anyway; but we took into account our intuition developed with experience as language teachers to decide whether a structure would be useful at the stage in question or it would be preferable to postpone it for combination with later structures or vocabulary. As we proceeded through the stages, we would continually draw in examples from earlier lessons that had not been problematized before, in order to present as full a paradigm as possible. We have on several occasions had to complete the paradigm with samples of our own invention as well. On the other hand we have taken many decisions to leave out structures or rules that are traditionally treated in beginners' courses, if they were not represented in the dialogue at all.

Vocabulary and speech functions

One could think that our vocabulary turned out absolutely anarchistic. Of course, by using spontaneous language, we renounced from using frequency lists and the like. We did this deliberately, leaning on a frequency court (Maegaard & Ruus, Copenhagen 81) of 250.000 (Danish) words in running text. The researchers deduce the surprising result, that 75% of the total corpus is made up by some 800 different words. From this we infer, that if you go beyond these 800 words, **all** words are of low frequency, and depend on the topic and the situation. The conclusion we draw for language pedagogical use is, that by far the largest part of the words in spontaneous speech will automatically be among the 75%. Some will be directly connected with the topic, – in our case we have a couple of words like fingerprints, drugs and grass (for marihuana). Apart from these topic specific items, all the words used in the dialogue by the actors appear in the Spanish Threshold Level vocabulary. Our reasoning is, that if you choose situations and topics, that in their structure would be relevant for a foreigner (like entering a public place to ask for somebody or something; or trying to get information from somebody), you not only come up with relevant vocabulary, but also – and now I am back to one of my primary demands –: **relevant speech functions**, like taking contact, apologizing, deducing, insisting, and almost everything you can think of. We have in fact checked the speech functions in the dialogue and it turned out that nearly **all** the communicative functions listed in David Wilkins' Notional Syllabuses were represented; not all of them, to be sure, with a realisation that we would use as a model for the function in question, but enough to base a teaching item on it in this area for every lesson.

The total vocabulary is of 1100 lexical items. Apart from what was brought about by the trend of events, we added words of two types in the follow-up material. Firstly, the cognates, the transparent words, that are either known to a Danish student from his L1 or from English, like **girafa, director, criminal**. We have not hesitated to use them in the exercises without translation right from the start, in order to encourage motivated guessing. Another source of vocabulary

in the follow-up material is a systematization of a relevant semantic field for every lesson – always with a pretext in the dialogue – viz. clothing, parts of the body, the colours a.s.o.

Teaching with EL CAMELLO

The rythm of working that we recommend is: one hour for decoding including five – ten minutes for phonetic observation, three hours for grammar work and exercises and one hour for free language production.

Decoding

Our proposal for the decoding process is easiest to explain in schematic form:

ACTIVITY	PROCESS	AIM
GLOBAL decoding		
1. viewing Learners formulate hypotheses about the contents in Danish.	exploitation of knowledge of the trend of events & characters – image: setting, mimicry, body attitudes, gestures. – sound effects, prosodic features.	consciousness raising about the importance of the context and the non verbal elements. Inducing of the habit of TOP-DOWN processing.
DETAILED decoding		
Thorough work with vocabulary, e. g. 'build-up'.	hypothesis testing on all levels: exploitation of conscious and nonconscious knowledge of morphology syntax, and vocabulary.	inducing of self confidence & courage to confront even difficult passages by means of positive feed-

214

2. viewing (3.– 4.) for details) one utterance at a time. Learners repeat the line. In case of problems, the teacher segments and the source of difficulty is cleared up.	Training in segmentation of the stream of speech & identification of the segments.	Desmystification of the part of speech that was formerly heard as noise.
TOTAL decoding		
Last viewing without pausing.	Synthesizing of the total message. Consciousness raising of the relationship between the verbal and the non-verbal levels.	Learner's experience of understanding every detail. Strengthering of the motivation.

Hypothesis formation and testing, rule formation

Already during the decoding phase, learners start to form hypothesis about the language system on – as I have been claiming – all the levels that they are exposed to. Some of these are tried out right away during the detailed decoding phase, others are stored for letter testings, others presumably pass directly to the sub-conscience.

For the part of grammar relevant for the level we have tried, in the pedagogical situation, to exploit the spontaneous process that goes on in the learner. The inductive method is well applied here. Our procedure is that the input, here too, is the video tape, now in combination with a problem solving grammar, that directs the learner's identification and systematization of the relevant examples from the video dialogue, from earlier lessons and from examples we supply. On this basis, the book asks questions that guides the learner to the formulation of a rule or a paradigm. The questions are strongly leading, and there is seldom any danger to come up with anything but the right answer. In case of doubt, however, there is a normal grammar with examples from the dialogue in the end of the book.

Automatizing

When the learner has become conscious of paradigms, syntactical structures ans lexical items, these have to be trained. The decisive criterion for the efficiency of an exercise is that its referents are known and that the communicative situation is clear. It is perfectly permissible to make a learner speak as somebody else, viz. a character from the story; the absolute necessary requirement is that he knows who he is speaking for, to whom and why. To meet this requirement, we have designed most of the exercises as if they were part of the trend of events. We use the characters and invent their thoughts, their everyday life and their further relationship. In this way, every training item is combined with a concrete content, and the linguistic consciousness is reinforced.

Its is posisble to separate five steps in the progress of the exercise design, in accordance with the gradually increasing liberty for the learner:

1) One grammatical problem – one possible answer.
2) Several grammatical problems – one possible answer.
3) One grammatical (or other) problem – no predictable answer.
4) Problem: to get the messages across – correction not attended to.
5) Role play/total theatre – correction not attended to .

ad 1: will usually be a deduction exercise following the rule formation.

ad 2: in this group belongs the training of the lesson's speech functions, in variations over an exchange from the video. Group 2 will usually include repetition of formerly trained items.

ad 3–5: will invariably contain a 'communication gap' between the interlocutors.

ad 3: will often imply 'knowledge of the world' or personal opinions about the characters and events of the video.

ad 4: usually a communication task, often designed to take up the vocabulary from the 'semantic field' of the lesson.

ad 5: in a role play the same scene is played by several groups at the same time. In total theatre everybody plays a different part. The role play/total theatre is designed to repeat the speach functions trained in the actual lesson. (cf. type 2).

ad 4–5: these exercises are the place for activation of hypothesis about the linguistic items that have not been formalized. Our claim is that the work during the fifth hour of the week is what will eventually lead the learner to acquire competence at these levels, viz. sociolinguistic, discourse, strategic and paralinguistic.

Realia

Finally I should mention that for each of the 15 chapters we have an article that takes up a topic from the scene of the week about Spanish society and culture (the educational system, the church, the Spanish cinema, the legal rights of Spanish women, Spain and Latin America, etc.) written for the system by a Spanish expert and translated into Danish by us.

NOTES

(1) Eva Dam Jensen and Thora Vinther – **EL CAMELLO**, Copenhagen 1985. Videotape, book, writing book, teachers manual and sound cassette.

(2) Michael Canale and Merril Swain – Theoretical bases of communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. in: **Applied Linguistics**, vol. 1, n.º 1.

(3) Michael Canale – From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. in: Jack Richards and Richard W. Schmidt, eds., **Language and Communication**, London, 1983.

(4) Claus Faerch, Kirsten Haastrup and Robert Philipson – **Learner Language and Language Learning**, Copenhagen, 1983.

(5) Eva Dam Jensen and Thora Vinther: The Authentic Versus Easy Conflict in Foreign Language Material – a Report on Experiences with Production and Exploitation of Video in FLT. **System**, vol. 11, n.º 2, London, 1983.

(6) David Wilkins – **Notional Syllabuses**, Oxford, 1976.

SYNTHESE DU DEBAT

Au cours de la discussion on a souligné les faits suivants:

– L'efficacité ou non du recours à des amateurs dans les films présentés lors de la communication afin d'assurer la spontanéité désirée: d'un côté la tradition espagnole d'un langage de théâtre est particulièrement mauvaise, tout à fait artificielle et démodée (elle appartient au XVIII^{e} siècle); mais d'un autre côté les acteurs méconnaissent totalement ce qui a été, et est encore, le théâtre espagnol.

ASHOK KELKAR

India

How not to drown the baby in the bathwater

There is no doubt that, whatever be our political orientation left, right, or centre and whatever be our assessment of man's place in the world religious, secular, or in between, man in modern times has accepted the importance of education in shaping the future in the course of his history. Whether we have faith in the conventional system of schools and universities as it has evolved in medieval and modern Europe or whether we are deeply sceptical of it, the sheer pressure of population and of raised expectations about the level of education to be attained by different segments of it as defined by age, sex, and class, if not any other considerations, have made us recognize the need to open up **channels of education** outside formal education. Education in these other channels will be neither **formal** with fixed schedules of work and play nor **informal** as in a family circle or a play group but **semi-formal** and so partaking of both. In opening up such channels we may sometimes have to give up the luxury (some would say the necessity) of face-to-face interaction between the teacher and the taught and accept **distancing** in education as a fact of life. Indeed we may have to accept severely limited opportunities for the teacher to receive feedback and offer monitoring and for the taught to offer talback and receive first aid – in other words accept the **broadcast** mode of communication. Not only are new channels being opened up, but new **media of education** other than the hitherto dominant **discourse through language** being explored and exploited. In

219

particular **the audio and the visual media** are being harnessed to semi-formal and distanced education in varied **multi-media** combinations. It is being claimed that not only may they supplement discourse through language but also they could sometimes take over the property of **discursivity** and compete with language.

In short, in spite of the serious reservations and resistance evinced in the earlier stages, the new distancing and broadcast channels of semi-formal education are here to stay either in the older medium of language discourse (for example, the earlier experiment of an open university in Britain) or in the newer audiovisual and multi-media combinations (for example, the newer experiments in Continental Europe and in developing countries). (The very holding of this Colloquium is a proof.) But this very acceptance of the newer channels and media imposes on us the need to be mature and self-critical. We need not feel too insecure to accept criticism and the spelling out of the limits of these newer channels and media, and too impatient to take a broad, long-term view of the ends and means of education. If we fail to be maturely self-critical, we lay ourselves all too open to the glamour of the passing fashions and to the sales pitch in behalf of the marketers of the new gadgets and outfits. More sinisterly, we leave education vulnerable to manipulation for the promoting of the antisocial ends of powerseekers both conventional and not so conventional. Shall we, in that case, throw the baby away with the bathwater? More likely, we may drown the baby in the bathwater. We mustn't let that happen, must we? There is all the reason for returning to the basics.

Every society arranges for some **education of the young**. This education may be looked upon as the conscious aspect of the wider process whereby a human being becomes a member of that society, of some community of people sharing their life and at the same time a party to the culture, the lifeways of that society – in short, the process through which a human being becomes a person, gains a personality of some kind. Education is an aspect of the twin processes of **ensocialization** and **enculturation**, to assign them their technical designations. Looked at this way, education may be said to continue even beyond the youth of the educand.

Every society may also arrange for some **education of the incoming outsider** and thus education correspondingly becomes an aspect of the twin processes of **adsocialization** and **acculturation**. The outsider may be young or adult. He may actually be an immigrant from another society or an aspiring entrant to a class of the society (Eliza Dolittle of Bernard Shaw's **Pygmalion** or Monsieur Jourdain of Moliere's **Le Bourgeois Gentilhomme** are no mere isolated stage creations. There are so many of their living counterparts knocking at the door).

Why does a society take this trouble? There are two very good reasons. A human being, unlike many animals, is not born fully equipped genetically to cope with life and gains sexual maturity even before being viable (this is called **neoteny**). What genetic equipment he has needs opportunities to develop adequately and may also need to be considerably supplemented. There is also a second reason based on the principle that **prevention is better than cure**. By inculcating into the young a sense of belongingness and an approved way of life, society simplifies the job of social regulation of its members. By catching them young society hopes to make them more tractable in future. (It should now be clear why education could be thought of not only as a preparation for life but also as an instrument of law and order or as an opium of the exploited).

Education achieves these goals by imparting socially relevant facts and insights, attitudes and skills. The **facts** support the **insights** and the insights help make sense of the facts. The **attitudes** motivate the acquisition and maintenance of **skills** and the skills are supportive of the attitudes. But, fortunately for the spiritual health of mankind, this very imparting of 'socially relevant' educational content in the course of education may also act partially as a quietly and constructively subversive force. (The founding fathers of modern India saw in education an instrument for the regeneration and transformation of Indian society in the nineteenth century. Even at a less deliberate level, an apparently innocuous literacy programme could have a subversive effect even in the absence of a Paulo Freire to assist the process). **Conformation** and **subversion** constitut the two faces of education. But maybe this is too harsh and too dialectical a way of putting the matter. The Maya of Central America do it in a much more humane manner in one of their sayings:

For in a baby lies the future of the world:
Mother must hold the baby close so that the
baby knows that it is his world; Father
must take him to the highest hill so that
he can see what his world is like.

The dialectical opposition is now seen also to be a natural continuity. What can sustain subversion in a person except the knowledge deep inside that it is **his** world? What is the point of conformation except as gaining a point of departure for the highest hill that the person is capable of climbing? Education can both be a mother and a father.

We have spoken of education as an imparting of content. But this is a gross simplification. This imparting is really an inducing and a controlling of the learning process. The **educator** induces and then controls in the **educand** a modification in the available behaviour patterns through a manipulation of the patterns of available experience. He may also inhibit or encourage this or that incipient or established bahaviour pattern (this is the preventive and remedial phase of education). The changes in the behaviour patterns, namely the facts and insights, attitudes and skills so acquired constitute the **content of education**. The manipulation of available experience constitutes the **medium of education**. The medium is typically but not exclusively discourse in language – including the language of mathematics. Language makes available an experience and helps us to make sense of experience even when the experience is either not available or not intelligible. Language is indeed a powerful and widely used medium of education. The father wihishing to keep his son away from smoking blandly says, "Do as I say to you, son, don't do as I do". Desdemona listened to the story of Othello's life from year to year and gave a world of sighs. "This only is the witchcraft I have us'd" – so runs Othello's self-defence (Shakespeare, **Othello**, act 1, scene 3). If the experience available through discourse in language can be so powerful in changing a person, how much more powerful can be experience available through less indirect media of education? Let us make an inventory

of educational media ranging from the more indirect to the more direct. Mathematics of course is even more indirect, more abstract than language.

The language of mathematics
Language as writing – reading, correspondence
Language as speech
    limited to listening
    supplemented by dialogue
Language as song
Audiovisual aids
    pictures still and moving
    three dimensionals still and moving
    photographs and cinephotography
    phonography cum phonography and cinephotography
Games and sports: viewing, participating
Staging: viewing, participating
Travel and field observation
Work experience in the laboratory and the field
Project work and workshop

The media vary not only in the directness of their impact but also in the opportunities they offer for the active involvement on the part of the educand and the careful monitoring on the part of the educator. The media also invite their use in combination. Thus a book may incorporate dialogues and illustrations. Didn't Alice think, "What is the use of a book without pictures or conversations?" (Lewis Carroll, **Alice's Adventures in Wonderland**, chapter 1).

Pictures may incorporate speech and thought balloons. The language of mathematics and drawn visuals combine in maps, charts, and graphs of various sorts. A sound film combines moving picture, sound effects on screen, music on and off screen, speech on screen, and monologue off screen. Of course the mixing has to be done skilfully so that the media do not get in one another's way.

The media are also combinable with different **vehicles of dissemination and transmission**. The printing and publication of books, periodicals, wall displays,

223

sound-recorded discs or tapes, pictures and photographs, videotapes and filmstrips and films and the broadcasting through radio or television enable the media to overcome the limitations of space and time. In older societies one had to depend solely on sermons and other forms of religions and secular gatherings, debates, picture galleries and museums as modes of dissemination.

Education can harness the new media as well as the new vehicles.

The foregoing excursus into educational theory should have made it clear that education is no less a social and cultural fact than it is a psychic fact and so amenable to sociological and ethnological analysis no less than psyschological analysis. The question of the media and vehicles is a question of communication and communicative signals and symbols and as such also amenable to semiotic analysis.

The inventory of the media of education just presented will have served to bring out a rough three-way grouping based on the way in which the experience of the educand is induced and controlled.

abstract, indirect access to reality
relatively passive reception
reception and reproduction in language
relatively active involvement
production in language
concrete, direct access to reality
relatively passive reception
audio-visual perception
relatively active involvement
activity and practice

Obviously this grouping is only a rough and ready one – there are degrees of indirecteness and degrees of passivity and there is a fair amount of boundary-

224

-crossing and media-mixing. For our present purposes we restrict our consideration to communication for educational purposes with the use of media dependent on audial and/or visual perception.

We said earlier that language is versatile in that it makes experience accessible to the educand across separation in space and time and at the same time helps the educand to make sense of this experience so as to render it intelligible. On the one hand, language brings the world to one's door as it were – let us call it the reach of the medium. On the other hand, language lets us find the figure in the carpet as it were – let us call it the discursivity of the medium. What we are trying here to find out is to what extent the audiovisual media can match or exceed the reach of language and the discursivity of language (thus, we say to ourselves, language can describe or narrate, explain or argue, persuade or coerce, could any of the audiovisual media describe, narrate, and so on?).

The visual media can present pictures or (with abstraction) models. The pictures or models may be still over time or moving over time. They may be flat, two-dimensional or rounded, three-dimensional. They may be man-made or machine-recorded (photographic). The audial media can present sound pictures or sound patterns or speech. These may be monophonic or stereophonic (three--dimensional). They may be natural or man-made or machine-recorded (phonographic). The audio-visual media can present pictures (son et lumière shows) or (with abstraction) models or on-going situations. They may be staged or machine--recorded. The reach of these media will vary. To the extent that our sense--perceptual knowledge of the world is mainly visual and only marginally auditory with the other senses making even more limited contributions, the visual medium will make for a greater reach than the auditory and the linguistic. A picture is worth more than a thousand words, runs a Chinese proverb. What we need here is of course more than proverbial wisdom, we need hard experimental data on the comparative impact of different media and the contribution of specific features like still / moving, flat / rounded, diffuse / sharp recording, and so on towards the overall impression created by a particular medium.

What about the discursivity of the audiovisual media? How do they compare with each other and with language in conveying facts and insights and attitudes

and skills? Each of these media operates at the level of sensuous impact and at the level of symbolic content. In some cases the sensuous impact may dominate symbolic content as in instrumental music or abstract dance or decorative design. In some cases the symbolic content may dominate the sensuous impact as in functional design or literary prose. And in other cases the two remain in balance as in song or representational dance or poetry. The discursivity will be higher in the latter two except that when the sensuous impact and symbolic content are in balance there may be greater play of non-discursive, tacit symbolism.

Students of folklore offer a certain classification of folk narratives. I submit that this classification can be extended not only to non-folk and non-linguistic narratives but to linguistic and non-linguistic descriptions as well. The classification is based on two criteria:

- Semantically speaking, does the narrative or description make a claim on the recipient's belief? Is it factive or simply fictive?
- Semantically speaking, does the narrative or description make a claim of verisimilitude? Is it realis or irrealis?

The first criterion looks for deixis and authenticity, the second for mimesis and simulation. Putting the two criteria together we obtain the following cross-classification.

Factive

Realis: History, Geography, Travelogue, etc.

Irrealis: Mythical History, Mythical Geography, Animal Fable, etc.

Fictive

Realis: Novel, Parable, etc.

Irrealis: Fantasy, Fairytale, etc.

Again, a careful study is needed in respect of the discursive and non-discursive symbolic capacities of the different media. Thus, it is obvious that the irrealis use of the media depends more on non-discursive, tacit symbolism. Communication will be more successful to the extent that the non-discursive,

tacit symbolism serves to create a world and induce the recipient to enter it. Factivity and verisimilitude are not as important as someone brought up wholly on the discursive symbolizing of science and technology, of chronicles and gazetteers is apt to believe.

Finally, a work about the mixing of media. We have already mentioned the need of ensuring that one medium does not get in the way of another. An obvious example is an amateurish documentary where there is altogether too much verbal comentary by a voice off screen. In the final analysis such a harmony between mixed media is achieved only through the fusion of the media into a single medium – either one of the mixed is dominant and incorporates the other(s) or a more complex medium like the cinematic medium emerges out of the fusion. Again, careful further study is needed on these lines.

Before we take leave of the audiovisual media and their capacities for reach and for discursivity, a word is necessary about non-discursive, tacit symbolism. This is a large topic that I have treated at length in semiotic terms elsewhere ("Tacit symbols: Visual and verbal", presented at the Seminar on Indian Symbolology, Industrial Design Centre, Indian Institute of Technology, Bombay, January 1985, forthcoming in the proceedings). The concept of tacit symbolization refers to the covertness of the symbol or of what is symbolized or of the symbolic link between the two or of the whole symbolizing event and serves as a link between discursive symbolizations of logic, mathematics, natural and human sciences, everyday speech and the non-discursive symbolizations of literature, art, mass media, myth, rite, magic, folklore. As we develop the concept of tacit symbols and tacit knowledge we begin to see that tacitness may have different degrees of depth – at one end we have mere implicitness where the symbolic content is wholly recoverable and at the far end we have a level where we have reason to believe that the symbolization brings the symbolic content into existence. What educators need to recognize is that educational communication need not say everything – at least, should not say everything directly. They should count on and develop the educand's capacity for tacit and/or non-discursive symbolism.

227

I hope I have succeeded in showing two things. First, each medium has its characteristic strengths and weaknesses and we have to have a clear notion of what it can and cannot do; otherwise we may be guilty of unrealistic expectations. Secondly, in employing the medium we should have a clear notion of what we are seeking to accomplish; otherwise we may simply get carried away by the medium beyond reason. In short, the educator has to learn to achieve the right marriage between educational means and educational ends. In this process, our semiotic analysis of the media has to go beyond syntactics and semantics into pragmatics (pragmatics is the study of signs in relation to other signs, to the things they stand for, and to the life of the users of signs. Signs of course include signs that call for and admit of elucidation to the recipients of the signs: that is, signs include symbols).

This last section will, therefore, be concerned with the pragmatics of educational communication with special reference to audiovisual media.

First, one must avoid a confusion between the media of education and the vehicles of transmission and dissemination. The vehicles have a limited bearing on the educacional process to the extent that they permit or inhibit interaction between the educand and the educator. But more relevant is the part played by the media.

Secondly, one must discriminate between the quality of hardware and the quality of software. It is not an exaggeration to say that a piece of hardware is only as good as the piece of software that goes with it. The software is more intimately bound up with the educational process. The quality of the software is more crucial.

Thirdly, the educational material needs to be fine-tuned (or at least rough--tuned) to the educational level of the educand. This presents an acute problem in developing countries where fine-tuning may be a luxury in relation to scarce physical resources and yet where fine-tuning may be all the more desirable in view of sharp differences of reception levels between the sexes, between social classes, between urban and rural milieus, and between subregions. Thus, in western India one recognizes the following four educational levels: illiterate, semi-literate and literate (one to seven years of schooling), educated (eight to twelve years of

schooling), and well-educated. An illiterate in a urban milieu is on a par with the literate in a semi-urban or rural milieu, and so on. The lower the educational level, the more important are ease of intelligibility, familiarity and topicality of the concrete material, lower ratio of abstraction to concretization, lower density of presentation, and the need for authenticity – who says it becomes so much more important (the author has considered this point in greater detail elsewhere: "Lokaṣikaṇa, āṇi marāṭhi" **Shikṣhan āṇi samāj**, April - September 1982, in Marathi).

Fourthly, one has to judge to what extent the semi-formal and distanced educational programme in which the audiovisual material is to be employed is intended to be merely complementary to the formal education available to the recipient and to what extent it is intended to be actually supplementary. There are situations in which even informal education in the family circle or the play-group or through folk literature and folk art has to be complemented or supplemented or even counteracted (a case in point is the drive for family planning or the drive against accepting dowries in India). The selection and production of educational material has to take the relationship of semi-formal and distanced education with formal and informal education into account.

Fifthly, the rhetoric of presentation and persuasion has to be fine-tuned to the dominant rhetoric of the recipient population. The Westerner often finds the Oriental very slow in coming to the point and the Oriental finds the Westerner's briskness all too brash for his taste. Actually, this may be a difference of rhetoric. The Westerner is only making his point and then offering his grounds or reasons to drive home the point – often ending in a triumphant Q.E.D. The Oriental is only sketching in the background that will lend credence to the point that he is taking some pains to suggest with becoming politeness. Of course the choice of the rhetoric needs to harmonize with the educational content. What applies to linguistic discourse may also apply to audiovisual discourse. More detailed work is needed n this area.

Finally, the rhetoric of communication varies according to the degree of active involvement expected from the recipient. Applying this criterion to the four kinds of educational content one may arrive at the following scheme.

Facts: One can expect the recipient either to get the facts by rote or in quiz-readiness so to say or to get them as a tissue of interconnected units. It's the difference between a dictionary and a thesaurus.

Insights: One can present the insights as inherited wisdom perhaps followed by examples to elucidate them or as the most plausible way of making sense of the examples presented first as problematic in some way. It's the difference between I-say-so and isn't-that-so.

Attitudes: One can aim at overwhelming the recipient or merely to incline him in the desired direction. It is the difference between the hard sell and the soft sell.

Skills: One can either spell out the steps carefully or merely offer some general directions expecting the recipient to use his judgement. It is the difference between offering a recipe and offering tips.

Communication is not merely a matter of saying things, it is also a matter of leaving things unsaid. It is not merely a matter of overt symbols leading the recipient overtly to preexistent overt content, it is quite often a matter of tacitness, indirection, suggestion, and even a matter of the symbol bringing the content into being as it were. There is no reason to suppose that holding the baby close and taking the child to the highest hill is only a matter of the simpler, more direct modes of communication.

ASHOK KELKAR

SYNTHESE DU DEBAT

Au cours de la discussion on a souligné les faits suivants:

- Pour qu'une institution soit crédible, on doit développer la notion d'"ajustement pragmatique" ou bien l'ajustement entre le message et les divers éléments d'une situation de communication. La crédibilité constitue un de ces éléments et est liée au fait que le message soit effectivement accepté par le récépteur. De plus, on doit aussi considérer la situation communicative elle-même et le problème de l'expressivité, puisqu'un message essaie de nous dire quelque chose sur l'état de l'émetteur au moment de la communication.

- L'importance de rendre le discours didactique adéquat aus divers secteurs du public-cible.

231

GABRIEL LA ROCQUE

Canadá

Les matériels éducatifs: masques d'un réel imaginaire

Nous avons eu l'occasion, grâce à M. Trindade de regarder des vidéo-clips et de réfléchir sur l'application du principe de contraction du temps (et de l'espace visuel) dans la production future de documents destinés à l'enseignement à distance. Mme M. Emília Ricardo Marques, de son côté, a demontré l'importance de la sonorité, de la musique et du son dans les documents destinés à certains publics cibles. Je me suis plu à imaginer en joignant ces deux concepts, en les bissociant pour reprendre les termes de Koestler (dans le Cri d'Archimède) que nous pourrions produire des documents pédagogiques tout à fait inattendu: des audio-clips. Ceux-ci pourraient plaire aux jeunes en particulier, mais aussi à l'ensemble des auditoires scolaires de l'enseignement à distance.

Les fonctions pédagogiques des audio-clips pourraient à première vue être les suivantes:

1. sonorisation des concepts,
2. structures d'enchaînement inattendues: effets de surprise et "décadrage",
3. apprentissage individuel pouvant se poursuivre en tous lieux (mobilité idéale).

Certains audio-clips pourraient fonctionner sur le principe des onomatopées ou des mots très courts vocalisés ou chantés qui formeraient des chaînes sonores privés de sens mais produisant un bel effet, tel le film sur les chemins de fer de Donald Williams (avec la collaboration artistique de Byrne). D'autres audio-clips pourraient adopter une structure sémantique plus évidente tout en se donnant comme objectif pédagogique, la transmission de concepts, de règles et formules, etc.

Faute de temps, je n'ai pu me hasarder à réaliser quelques prototypes qui ce matin auraient pu illustrer mes propos et me permettre de rejoindre la qualité des démonstrations audio-visuelles produites par les intervenants qui m'ont précédé. Toutefois, j'ai sous la main le matériel d'un ou même plusieurs audio--clips. Je vous fait donc entendre maintenant une première séquence ou partie d'un audio-clip. Imaginez que vous avez des écouteurs sur vos tympans, que le volume sonore est agréable et le fond tapissé d'une douce musique orientale ...

"On raconte qu'un jour un maître Zen donna à son disciple une tige de bambou d'une dizaine de centimètres de longueur par trois centimètres de diamètre. Un cordon de soie rouge était attaché à ce cylindre de bois bien poli. L'appareil, de toute évidence, pouvait être suspendu au cou, ou encore porté en bandoulière ou simplement retenu à la ceinture comme les Walkman que tant de jeunes affectionnent aujourd'hui. Ne les voit-on pas se balader partout, coiffés de leurs écouteurs, l'oreille attentive mais l'œil distrait. Ils écoutent ainsi la musique dans le métro, à byciclette, à pied. Ils restent l'oreille collé aux chansons de leurs chanteurs préférés, dans leur chambre, tout en étudiant, ou bien encore même dans la salle de classe, au grand désespoir de leurs professeurs (cela va de soi). Il paraît que ce mal s'est répandu jusque dans les salles de classe du beau royaume de Danemark. Aucun pays ne semble devoir être épargné. Les audio--clips, si l'on y songe, pourraient sans aucun doute venir contrecarrer les effets nocifs des Walkman et utiliser de façon positive les habitudes d'écoute des jeunes. Pour retenir leur attention, il conviendra de faire preuve d'imagination et d'exploiter la musique et les sonorités de façon nouvelle. Laissons de côté les Walkman qui ont servi à décrire indirectement cet appareil de bambou donné par la maître Zen à son disciple.

Celui-ci, après avoir reçu la tige, remercie son donateur et lui demande:

– Maître, à quoi me servira cet instrument?

– Presse le cylindre contre ton oreille!

Le disciple obéit. Ses yeux restent interrogateurs ...

– Qu'est-ce que tu entends?

– Rien, Maître.

Celui-ci prend l'appareil à son tour, le presse contre son oreille, écoute et dit:

– J'entends la voix de Bouddha!

– Maître, comment se fait-il que tu entendes la voix du Sage?

La réponse du maître:

– Comment se fait-il que **toi** tu ne l'entendes pas?

Cette anecdote pourrait servir à démontrer que déjà dans la culture orientale, les maîtres Zen se souciaient de l'enseignement à distance. Par un appareil très simple et d'une technologie tout à fait appropriée ils savaient comment relier leurs jeunes disciples aux enseignements diffusés par le grand Bouddha. Mais ce n'est pas là le sens premier de cette petite histoire ou première partie de mon audio-clip de démonstration. Je veux par elle attirer votre attention sur la fonction du professeur que représente ici le maître Zen.

L'anecdote peut laisser supposer que le maître est capable de saisir des bruits, des sons, des voix, des messages que n'arrive pas à entendre le disciple. A l'encontre de ce dernier, il sait comment découvrir un sens **qui est caché**. Le professeur sait entendre ce que l'élève n'entend pas. Il est capable de lire le sens caché, les secrets de la nature, de la **science**. C'est le rôle sublime que nous jouons comme professeurs et comme producteurs de documents éducatifs ou didactiques ...

Vous allez maintenant suivre la deuxième partie de l'audio-clip. Il s'agit toujours d'un disciple et de son maître Zen.

– Maître, si un jour je croisais Bouddha sur ma route ... Que devrais-je faire?

– Tue-le.

Cette deuxième anecdote surprend: il n'y a pas de lien logique avec la première. (Rappelons à ce propos que la structure des audio-clips doit ménager des effets de surprise et de décadrer l'auditeur. J'ai appliqué ce principe ici). Mais elle comporte une autre source d'étonnement:

a) la violence comme réponse comportementale dans un système de valeurs (le Tao) qui normalement l'exclue,

b) le contenu paradoxal de la réponse.

En effet, comment un maître Zen peut-il inciter son élève **à tuer** le maître par excellence? Le professeur inciterait donc chez son élève des comportements éducatifs paradoxaux tels qu'à répéter gestes et paroles du maître sans cependant l'imiter; obéir en ne suivant pas le précepte ou le conseil. C'est là un aspect de la réflexion pédagogique qu'il convient d'examiner. Je désire m'en servir pour dépasser ce premier seuil de la défense d'imiter ou de reproduire le modèle magistral et l'appliquer à la conception et à la production des documents didactiques destinés à l'enseignement à distance.

Mais avant de le faire, je vous livre le troisième segment de l'audio-clip. J'emprunte à Gregory Bateson une petite histoire qu'il a maintes fois utilisée; elle servira donc une fois de plus.

Un homme s'interrogeait sur l'esprit présent non pas dans la nature mais dans son grand ordinateur personnel. Aussi lui demanda-t-il, un jour, dan son meilleur Fortran:

"Computez-vous qu'un jour vous penserez comme un être humain?" La machine se mit alors au travail pour analyser quelles étaient ses façons de computer. Enfin, elle imprima sa réponse sur une feuille de papier comme font ces machines-là. L'homme se précipita alors pour lire cette réponse et découvrit ces mots impeccablement imprimés

CELA ME RAPPELLE UNE HISTOIRE

Remarquons, en passant, combien déjà certains détails "réalistes" décrivant l'ordinateur se démodent: on dirait peut-être Pascal ou Basic plutôt que Fortran

... écran plutôt que feuille d'imprimante (même si cette version reste valide et véridique.

Bateson se sert de cette histoire dans la Nature et la Pensée pour préciser la notion et la fonction de l'histoire. Il indique qu'une histoire est un petit nœud ou complexe constituant cette façon d'être relié que nous appelons pertinence. Celle-ci vient:

a) de ce que deux éléments, soit A et B (et n'importe quel A et B font l'affaire), font partie de la même histoire et

b) de la relation qui unit les gens qui pensent tous en termes d'histoires: notre façon de penser avance Bateson. La pensée procéderait par histoires.

Nous pensons grâce au contexte et aux expériences concrètes que nous avons vécues et emmagasinées dans nos trois cerveaux (thèse de Laborit dans Mon Oncle d'Amérique). Ce que je dis ce matin est la continuation des événements précédents que nous avons vécus ensemble. Ceux-ci nous lient et me permettent d'énoncer à l'instant des points imprévus qui à nouveau nous structurent tous. Le contexte fixe la forme, notre façon de réagir les uns envers les autres. Aussi, ai-je senti combien il me serait difficile et périlleux de vous livrer un exposé qui par sa forme diffère des précédents. Heureusement les audio-clips réinsèrent mon discours dans le contexte des documents éducatifs audio-visuels: bandes vidéo, bandes et documents sonores, films, etc ...

Le contexte en d'autres termes associe les éléments, leur donne un **sens**. "Sans contexte, les mots, les actes n'ont aucun sens. C'est vrai, nous dit Bateson, de la communication humaine, quelle qu'elle soit, de tout processus mental, de tout esprit, y compris celui qui dicte à l'anémone sa façon de croître et qui dit à l'amibe comment elle doit continuer".

Ma tâche est présentement de continuer un récit. Les anecdotes narrées antérieurement vont maintenant servir à la poursuite de cet exposé.

Le récit que je suis à développer comporte les composantes suivantes:

a) le professeur ou le producteur-auteur de documents didactiques ou éducatifs;

b) le contenu: discours pédagogique ou histoire que racontent les maîtres;

c) les auditeurs qui participent à l'histoire;

d) nous tous qui pensons en termes d'histoire;

e) une méta-histoire ou histoire des histoires (théorie ou modèle explicatif).

La méta-histoire est en somme une histoire de second niveau. Il reste cependant que toutes les anecdotes pouvaient être lues ou entendues à un niveau métaphorique, en opposition au niveau littéral (sens premier ou dénotatif). Les anecdotes sont aussi une illustration de notre façon de penser et disent comment nous formons nos idées, comment nous décrivons le monde.

Notre appréhension et notre description du monde (intérieur et extérieur) qui nous environne et nous constitue se produisent au travers des images, des métaphores, des fragments représentant le tout jamais saisi dans sa totalité. Tels sont par exemple les symboles verbaux, les schèmes, les images, les gestes, les nombres, tout cet ensemble de descripteurs parcellaires que nous mettons en liaison dans la production du sens. Ces liaisons sont la structure, l'histoire dont il a été question plus haut.

La structure de l'audio-clip ménage des surprises afin de provoquer l'attention soutenue de l'auditeur. Dans celui qui se crée présentement je suis passé successivement de l'anecdote de la tige de bambou, à la mort de Bouddha, puis à **Ceci me rappelle une histoire**. Voyons comment ces trois anecdotes sont interreliées.

La première anecdote produit une certaine vision ou conception du professeur ou de l'enseignant: il est celui qui connaît les secrets, qui sait et transmet. Ce petit récit décrit une certaine factualité pédagogique, ce que les maîtres font habituellement. Le récit est en somme un révélateur de la fonction magistrale. Celle-ci imprègne aussi les documents didactiques, et fixe leur structure qui dans le cas de l'enseignement à distance est surtout pensée en termes de transmission

de connaissances. Le document pédagogique idéal est celui qui permet à l'étudiant de saisir le sens, qui est hautement intelligible, clair, lisible. Par rapport à ce type de documents on voit bien que la tâche de l'étudiant est surtout d'entendre la voix, le message, d'écouter le maître qui détient les secrets et qui les révèle aux esprits attentifs, tendus vers la vérité.

Il me semble que cette vision du rôle du maître et de la position corollaire de l'étudiant correspond à un modèle rhétorique que j'oppose au modèle épistémique de l'éducation (enseignement-apprentissage). Les deux modèles et leurs caractéristiques peuvent être représentées dans le tableau qui suit. Remarquons que je place en opposition ces deux modèles, que l'on pourrait imaginer entre les pôles extrêmes d'un continuum. Il convient aussi d'affirmer que l'un ne constitue pas ce qui serait bon et l'autre ce qui serait mauvais au plan pédagogique. Ils sont uniquement des descripteurs ou encore des métaphores utiles pour nous faire saisir le sens profond de certaines conceptions pédagogiques.

MODELES RHETORIQUE ET EPISTEMIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Modèle rhétorique (transmission)		Modèle épistémique (découverte)	
maître	élève	maître	élève
I N F O R M E R		I N T E R R O G E R	
Transmet explique clarifie contrôle	écoute suit comprend mémorise	apprend à poser et à reformuler les questions et les problèmes	interroge, reformule, questionne
P E R S U A D E R		D O U T E R	
démontre exercices expériences de laboratoire	répète se convainc constate	scepticisme	vérifie
P L A I R E		S ' A I M E R	
séduit plaît	ravissement admire	distancie, invite à la critique	se différencie

Le modèle rhétorique comme le laisse entendre le tableau comprend trois fonctions principales: **informer** ou transmettre des connaissances (ou informations); **persuader**, c'est-à-dire obtenir la convinction ou l'adhésion de l'interlocuteur (ici l'étudiant), ce qui signifie transformer ses attitudes, lui faire accepter les méthodes de penser et de faire proposées, ainsi que leurs contenus. Cette deuxième fonction se fait sous le couvert de deux moyens persuasifs: le statut de l'enseignant qui lui assure la crédibilité (et le pouvoir), les performatifs de la langue que le professeur manie à son avantage. Telles sont les formules persuasives: les résultats de certaines recherches démontrent que ... ou encore, la science nous apprend que ... ou bien, chacun sait que ... Le discours pédagogique invite souvent à la croyance. **Plaire**: c'est la troisième fonction de la rhétorique. Elle agit par le biais de l'esthétique, l'harmonie, la disposition, la forme et les figures du discours. Je me plais à penser que cette fonction de séduction s'exerce au-delà du discours, le professeur cherchant à plaire à ses étudiants par sa personne ou simplement par son personnage. Il veut être admiré et cherche par son jeu à séduire les esprits et les cœurs. La séduction invite à l'imitation du modèle.

Ce modèle rhétorique imprègne la technologie éducative. Celle-ci se donne comme objectif de créer des matériels éducatifs performants, dont le sens est clair, la démarche et les séquences bien arrêtées, le cheminement des étudiants bien tracé. Sa tâche consiste à chasser le plus possible le hasard, en opérationnalisant les moindres détails. En somme, elle se donne le rôle d'une providence bienveillante qui choisit de contrôler les moindres pas de celui qui progresse dans les voies du savoir. On ne peut que louer tant de sollicitude. Mon propos n'est pas de critiquer la légitimité ni l'utilité de cette forme d'investissement pédagogique. Elle est même indispensable.

Le second modèle est celui de l'élaboration du savoir. Il copie pour ainsi dire la démarche scientifique: celle-ci a pour mission d'interroger le monde, l'univers. Le rôle du scientifique est de reformuler les questions, de questionner, de sonder. A. Jacquart, dans son livre **Au péril de la science** développe cette idée. Bateson nous propose la formule suivante: la science n'a pas à prouver mais à sonder. Le modèle épistémique suppose que la science est une construction personnelle, qu'elle ne correspond en aucune façon à un ensemble de connais-

sances dont les résultats sont appuyés sur une démarche rigoureuse et systématique, en d'autres termes à une banque de savoirs ou d'informations. Le modèle épistémique emprunte à la science (comme méthode) le principe du scepticisme: la science procède par hypothèses et vérifications. Popper pense que les hypothèses doivent être formulées de façon à être falsifiables. Descartes, dans son **Discours de la Méthode**, pose comme premier principe le doute absolu: il ne faut rien accepter qui ne soit évident à l'esprit. Enfin, comme ce principe du doute systématique le laisse soupçonner, le modèle épistémique renvoie très curieusement à soi. Dans la pédagogie de René Descartes le sujet connaissant prend une position centrale. Il est le premier instrument de vérification. Ceci suppose, en traduisant cette idée autrement, que le sujet connaissant se tourne vers lui-même. J'ai opposé à la séduction par l'autre (celle du maître), l'amour de soi. Celle-ci pourrait être vue comme un mouvement de distanciation (le professeur invite l'étudiant à ne pas l'imiter, à résister à cette tentation de la copie conforme). Le professeur doit donc se placer dans une position de distanciation par rapport à son action pédagogique et éducative. En contre-partie, l'élève doit se différencier, trouver son identité intellectuelle et morale (rôle d'opposition et non de fusion). Cette forme de pédagogie encourage une relation symétrique, l'élève ayant comme tâche d'être égal au maître.

Ces deux modèles peuvent aussi être analysés par le couple d'opposition: auteur - lecteur tel que repris par Barthes dans S/Z ou encore dans le Bruissement de la langue, à la suite des travaux de Benvéniste. Cette opposition recouvre aussi celle de l'énonciateur-énonciataire dans laquelle les récents travaux de la linguiste ont montré le rôle de l'énonciataire comme co-producteur de l'énonciation. Le modèle multicanal de la communication tel que proposé par Cosnier dans la communication non-verbale laisse voir que texte et co-texte de l'énonciateur (ou interlocuteur) forment une co-production dans laquelle intervient la participation créatrice du locuteur, par ses gestes, mimiques, renforcements sociaux (sons approbateurs tels que hum, hum). Le professeur M. Frydman a conduit une étude intéressante sur le plan de la modification significative des réponses de sujets soumis à des renforcements sociaux. La systématique et toute l'école de Palo Alto laisse aussi voir le jeu des influences réciproques par l'interaction des sujets dans une communication.

Roland Barthes analyse le concept d'auteur tel qu'institué par la critique classique. Celle-ci le pose comme le producteur "personnel" du texte qu'il convient de déchiffrer, de décoder, d'expliquer par des références à la personne productrice de l'écriture. Cette conception suppose que le texte est fermé, qu'il a un sens unique. La tâche corrélative du lecteur consiste à retrouver celui-ci. Dans S/Z, la notion d'auteur bascule. Le texte moderne est un texte éclaté, qui donne lieu à une lecture plurielle. Le lecteur devient co-auteur. Remarquons que cette forme d'interaction du lecteur se restreint à la dimension sémantique: celle-ci se confine au discours intérieur, à la parole non formalisée du lecteur. La transformation du texte est sans effet sur sa matérialité: la pragmatique n'atteint que le sens, sans affecter la forme. D'autre part, il ne s'agit pas d'une pragmatique qui transforme le sujet-lecteur ou appelle chez lui des comportements-réponses. Nous sommes donc loin des actions pédagogiques qui visent à changer le sujet. Nous pouvons faire abstraction de la nature de l'interaction auteur-lecteur pour ne considérer que l'effet sur le texte. Celui-ci est éclaté, il n'a pas qu'un sens. Barthes dit que l'écriture (qu'il oppose à la littérature) en refusant d'assigner au texte (et au monde comme texte) un "secret", c'est-à-dire un sens ultime, libère une activité que l'on pourrait appeler contre-théologique, révolutionnaire, car refuser d'arrêter le sens, c'est finalement refuser Dieu et ses hypostases, la raison, la science, la loi.

De la même façon, nous pouvons imaginer que la fonction du discours pédagogique moderne (au vrai sens du terme) n'est pas d'assigner aux documents éducatifs (et au monde qu'ils décrivent) un "secret", un sens ultime, mais bien plutôt d'inviter à interroger ce sens, à le faire éclater. Refuser d'arrêter le sens dans un document ou texte éducatif, c'est finalement refuser de croire ou de faire croire que le discours scientifique sous-jacent recouvre parfaitement la science, la loi, la règle.

C'est permettre aussi de douter, de questionner, d'interroger, de reformuler les questions. C'est du même soup s'éloigner de l'exposé des résultats pour choisir celui de la problématique. Le maître adopte dès lors une position brechtienne: écrire une pièce de théâtre dans laquelle le spectateur pourra se tenir à distance et exercer sur elle une vision critique. Chez Brecht, l'auteur domine comme une

figurine au fond de la scène théâtrale. L'écriture scolaire est aussi une scène: il y a un auteur et son texte, le récit qu'il crée. Les spectateurs sont ses élèves. Ils sont là pour participer à l'écriture du récit et créer un texte moderne. L'étudiant doit donc adopter tout comme le maître-auteur une position de distanciation: le professeur doit devenir une figurine, l'étudiant-spectateur envahir la scène du savoir, celle même du discours scientifique. Les rôles se renversent. Le sens passe dans le champ du spectateur. J'emprunte à Barthes et à Vernant l'exemple de la tragédie grecque: "le texte est tissé de mots à sens double que chaque personnage comprend unilatéralement. Il y a cependant quelqu'un qui est précisément le lecteur (ou pour nous l'étudiant): ce lieu où se rassemble la multiplicité des sens. C'est le lecteur destinataire du texte qui rend à celui-ci la plénitude de sons sens (multiple). De même, l'étudiant rassemble les sens possibles, les réunit, constituant ainsi son savoir.

L'écriture du texte moderne comme le décrit Barthes suppose la mise en retrait de l'auteur. La naissance du lecteur dit-il doit se payer par la mort de l'auteur. Nous pouvons aussi penser que la naissance de l'étudiant doit se payer de la mort du professeur. Nous rejoignons ainsi la deuxième anecdote: tue-le! (Bouddha). Le sens de cette anecdote traverse aussi le modèle épistémique. La mort du maître libère le savoir de l'élève.

Ce dernier apprend au-travers l'interrogation, qui correspond à une lecture plurielle: la recherche du sens du texte, qu'est le monde suppose ici la multiplicité, l'absence d'une signification ultime. La formulation de la question change aussi dans ce travail de lecture. "Je suis triste, dit un étudiant à son professeur. Pourquoi, demande celui-ci? Chaque fois que je crois comprendre, je m'aperçois que la question vient de changer".

La salle de classe est une mise en scène où le maître par son discours croit faire naître la connaissance chez ses élèves. Monde illusoire qui tout comme le récit le plus réaliste qu'on puisse imaginer se développe selon des voies irréalistes. Illusion référentielle nous dit Barthes. "La vérité de cette illusion est celle-ci: supprimé de l'énonciation à titre de signifié de dénotation, le réel y revient à titre de signifié de connotation". Dans le discours pédagogique, les artéfacts tiennent lieu de réel. Les détails réalistes de certains énoncés (exercices, ou

248

problèmes à résoudre) laissent croire que le problème comporte des dimensions réelles. Par exemple: "votre maman va chez l'épicier pour acheter deux kilos de pommes de terre. Elle compare les prix ...". Le discours pédagogique recourt à la narration et la charge de détails connotatifs créant l'illusion du réel. Remarquons que cette illusion n'atteint pas que le référentiel. Tout le discours magistral est à mettre en question. Le maître laisse croire à l'élève qu'il sait tout, que ce qu'il dit est le discours de la science elle-même. La scène du savoir réclame donc un auteur qui sache réduire sa taille, son importance: le maître est invité à devenir figurine que l'étudiant apprend à briser.

Au delà de cette rupture, de cette mort, il y a la vie et le savoir.

SYNTHESE DU DEBAT

Au cours de la discussion on a souligné les faits suivants:

- Qu'on doit être conscients de la diversité psychologique de toute une population-cible vis-à-vis de l'enseignement à distance, puisque un étudiant de ce type est laissé beaucoup plus seul avec sa mentalité et ses attitudes. Donc, remplacer un modèle d'enseignement par un autre – par exemple substituer l'ancien modèle théorique par un modèle coopératif de caractère epistémique comme c'était fait dans la communication présentée – n'est pas la solution universelle qui s'adapte à tous les profils psychologiques. Le problème sera, peut-être, agrémenté par un mélange de méthodes éducatives, c'est-à-dire, qu'on peut, par exemple, interpénétrer des affirmations absolues, des interrogations de doutes, des vraies opportunités de recherche (pas seulement de simulations) dans des

audio-clips sans avoir l'impression de vendre aux étudiants une pédagogie qui leur fait croire qu'ils contribuent, réellement, au développement de la science, mais qui est basée sur des principes pseudo-réels.

– Quoiqu'un étudiant ait à sa disposition du matériel sophistiqué, comme une banque de données, le plus important est qu'il l'utilise d'une façon "problématique", c'est-à-dire, qu'il apprenne à questionner et à chercher de solutions à ses problèmes ou tout le travail d'apprentissage meurt au moment même de sa naissance. Et, surtout, cette habitude de questionner doit être tellement forte qu'elle puisse durer toute une vie.

– Que le modèle épistémique d'enseignement attire, en effet, beaucoup plus d'attention et de sympathie, puisqu'il permet de "construire" avec les élèves une réalité qui leur appartient. Mais quel sera ainsi le rôle du professeur? Est-il déjà intégré dans la documentation fournie? Est-ce qu'on risque de tuer le maître et aussi la documentation si importante pour la formation et les découvertes des étudiants eux-mêmes?
Effectivement, il s'agit d'une relation bi-univoque: l'étudiant n'existe pas sans le maître et le maître n'aura pas d'existence sans l'étudiant. Mais cette liaison s'effectue au niveau de la connaissance et de la personnalité et jouera aussi un rôle essentiel dans la structuration de la personnalité de l'étudiant en le stimulant, en lui fournissant des modèles qu'il ne doit pas copier. Donc, on ne peut pas parler du "meurtre" du rôle d'un enseignant: il est toujours là pour appuyer, pour diriger, mais d'une façon discrète.

MAX EGLY

França

ARGUMENTATION ET PERSUASION

La polysémie est-elle soluble dans le totalitarisme?

Parler de l'argumentation et de la persuasion dans un débat sur un enseignement à distance utilisant les "médias", et singulièrement la télévision, est en soi-même très significatif: c'est en fait laisser entendre que l'on émet des doutes sur les capacités mêmes de ces médias.

Remarquons tout de suite, et pour ne pas y revenir, que l'on n'émet point de semblables doutes sur l'enseignement "présentiel", celui du professeur qui utilise dans une classe la parole et le tableau noir. Ou plutôt, précisons que si de tels doutes sont parfois émis, c'est au sujet de tel cours de tel professeur particulier dont on met en question les capacités personnelles en matière d'argumentation ou de persuasion. On ne met pas en cause un système, mais un individu. C'est ainsi que, depuis fort longtemps, et en vertu de critères fort divers, les inspecteurs d'enseignement, les parents d'élèves et au premier chef les élèves, distinguent les bons et les moins bons professeurs. Dernière remarque: il est beaucoup plus rare que l'on opère une distinction entre les bonnes et les moins bonnes émissions de télévision didactique. Tout jugement de valeur émis en ce cas ne concerne pas telle émission particulière, mais le plus souvent, la télévision "en général", considérée comme inapte, par essence, à assurer une quelconque fonction enseignante.

C'est ici qu'il convient de situer l'intitulé de cette intervention "la polysémie est-elle soluble dans le totalitarisme?" intitulé volontairement inspiré du style médiatique. Car deux discours antinomiques sont tenus simultanément au sujet de l'usage didactique de la télévision.

L'un se fonde sur l'analyse du caractère polysémique de l'expression audiovisuelle et mène à la conclusion que cette expression ne saurait être d'aucune utilité puisqu'elle n'induit chez l'étudiant que des appréhensions subjectives, chaque téléspectateur réagissant à sa manière en fonction de sa culture, de son savoir et de ses goûts personnels. Il y aurait donc autant de messages que d'étudiants.

L'autre discours prend en considération les effets de la télévision en tant que média de masse. Il mène également à la conclusion que ce média ne saurait être utilisé à des fins didactiques et même que cet usage serait des plus dangereux, dans la mesure où ce média opère un véritable conditionnement d'un téléspectateur passif, dépourvu de toute possibilité de réaction critique. La porte serait dès lors grande ouverte à toutes les formes d'endoctrinement, d'uniformisation du savoir et de dépersonnalisation de l'apprentissage. La centralisation d'un système de masse et sa capacité de diffusion aboutiraient à une forme de totalitarisme, incompatible par définition avec une véritable démarche éducative.

Ces deux discours, faut-il le rappeler, ont sous-tendu, depuis les premières tentatives d'emploi éducatif de la télévision, la plupart des arguments émis à l'encontre de cet emploi. Ils demeurent en usage aujourd'hui, et réapparaissent régulièrement aussi bien dans des affirmations simplistes, qu'au travers de développements sophistiqués. Tous ceux qui ont travaillé dans des entreprises de télévision didactique les connaissent bien, et ici, les artisans de propédeutique et les collaborateurs de l'IPED, peuvent en témoigner.

Il convient de bien remarquer le caractère particulier de cette antinomie. Elle oppose en effet deux propositions de nature différente. La première affirme une radicale incapacité: l'usage de l'expression audiovisuelle ne peut être envisagé car celle-ci est par nature inefficace. La seconde propose une interdiction: l'usage de la télévision ne peut être envisagé parce que ses effets ne peuvent être néfastes ce qui implique la reconnaissance implicite de son efficacité. A une question de

fait concernant l'efficacité ou l'inefficacité d'un média, s'ajoute une question d'ordre éthique concernant l'emploi, recommandable ou non recommandable, du média. L'antinomie oppose ainsi le possible et le souhaitable. Les problèmes soulevés dès lors ne sauraient être minimisés, non seulement en raison de leur intérêt théorique, mais surtout parce que les réponses apportées engagent en fait la finalité de l'enseignement.

D'ailleurs le thème même dans lequel s'inscrit cette intervention implique un examen conjoint de la capacité logique et de l'exigence éthique. "Argumentation et persuasion". Les deux thèmes ne renvoient pas exactement au même univers. Argumentation évoque plutôt le monde de la raison et l'accès à la connaissance. Persuasion, le monde de la séduction et la formation de la croyance. Certes, nous savons bien que dans la pratique, l'usage de ces deux termes n'implique pas toujours une aussi nette distinction, mais nous maintenons toutefois celle-ci car elle constitue un élément de clarification fort utile à l'approche de ces problèmes.

N'oublions pas enfin que ces questions sont abordées dans la perspective de l'enseignement à distance, dans le cadre d'un colloque organisé par une Institution, l'IPED, qui se consacre à ce type d'enseignement et fonde une grande partie de son action sur l'usage de la télévision et que, de ce fait, elles ne sauraient demeurer de simples questions théoriques.

C'est pour cette raison – et aussi parce qu'il existe peu d'études théoriques sur ces sujets – que nous voudrions les approcher sous l'angle de la pratique en pensant constamment à la fois aux producteurs et aux étudiants, étant entendu que ces derniers ne sauraient se satisfaire ni de messages ambigus, ni de conditionnements imparables. Il nous faut donc examiner tout d'abord par quels moyens le média télévisuel est en mesure d'assurer avec un minimum d'efficacité des fonctions d'argumentation et de persuasion. Il nous faut nous interroger ensuite sur les conditions au prix desquelles cette efficacité est obtenue: limitation du savoir? contrainte de l'étudiant? Cette interrogation en entraîne une autre sur la notion même de distance. Distance par rapport au savoir? Distance handicap ou distance facilitation? Nous voudrions poser ces questions en évoquant un long métrage de spectacle, mais à forte dominante didactique. Il s'agit de "Mon oncle d'Amérique" d'Alain RESNAIS, film directement inspiré par l'œuvre scientifique

du Docteur Henri LABORIT. Ce qui nous amènera à passer du concept de distance à celui de distanciation.

Si nous voulons examiner les capacités du média télévisuel, considéré à la fois comme moyen d'expression et moyen de diffusion de masse, en matière d'argumentation et de persuasion nous devons tout d'abord écarter deux positions à l'égard des pôles opposés de la polysémie et du conditionnement. L'une affirme que la polysémie étant constitutive de l'expression audiovisuelle, et celle-ci étant universellement compréhensible de tous publics, la réalisation de messages didactiques ne pose aucun problème en forme: quelle que soit la disposition des images et des sons le message "finirait par passer". Tous les praticiens de la télévision didactique savent d'expérience que les faits démentent ces affirmations, qu'elles soient fondées sur une théorie spontanéiste d'une compréhension immédiate de l'image, sur une extrapolation des thèses Mac Luhaniensnes, ou sur une critique plus ou moins explicite d'un audiovisuel didactique calqué sur le langage parlé.

L'autre question est beaucoup plus radicale. Elle peut être formulée de la manière suivante: à supposer qu'un conditionnement soit possible, pourquoi ne point l'utiliser si l'étudiant donne son accord? Apparemment irréfutable dans sa simplicité ce genre d'argument appellerait quelques remarques. Par delà cette simplicité qui l'apparente au monde de la science fiction, on peut considérer qu'une telle procédure ne saurait être applicable que dans des domaines bien déterminés (apprentissage par cœur, savoir et savoir-faire particuliers, tels que ceux pour lesquels on projetait d'utiliser, il y a trente ans, l'hypnopédie). Par ailleurs, à supposer que de tels systèmes existent, encore faudrait-il en mesurer tous les effets seconds, car l'être humain ne saurait être assimilé à quelque

machine électronique dont on enrichit les capacités par apport de mémoires extérieures complémentaires – (sujet indirectement illustré d'ailleurs par "Mon oncle d'Amérique") –.

En fait, l'évocation d'une proposition aussi radicale nous permet de bien situer notre point de départ. L'efficacité que recherche tout système d'enseignement digne de ce nom ne réside pas prioritairement dans le gain de temps ou la suppression de l'effort, mais essentiellement dans la qualité et le nombre des moyens mis à disposition de l'étudiant pour permettre à celui-ci de s'approprier le savoir. En ce sens, pour répéter une formule connue, "il s'agit de rendre l'étudiant capable de reprendre entièrement à son compte le savoir et d'aller plus loin par ses propres forces".

Or l'accès au savoir, quelle que soit la discipline considérée, c'est l'accès à l'abstraction. Nous touchons ici l'une des questions fondamentales des entreprises didactiques audiovisuelles: de quels moyens disposent-elles pour ce faire? Dans un séminaire précédent de l'IPED, j'avais signalé que le fait de voir tomber une pomme ne suscitait pas immédiatement l'idée d'une gravitation universelle. Ajoutons ici que l'enregistrement vidéographique de la chute de cette pomme ne constitue pas non plus à lui seul une émission sur la gravitation universelle. Une émission sur ce sujet doit comporter d'autres séquences. Mais lesquelles? Comment, dans ce cas, aller au-delà des images du monde sensible, accéder au monde, abstrait par définition, du savoir et présenter au téléspectateur étudiant, de manière perceptible et compréhensible, ces êtres immatériels que l'on nomme idées, notions, concepts, théories? Peut-on – et comment ? – "mettre en scène" la photosynthèse, les relations entre la masse et l'énergie, un complexe freudien, les protides, le principe d'Archimède, le discours de la méthode?

Précisons bien qu'il s'agit ici de produire des documents qui apportent au téléspectateur des éléments de découverte et de compréhension nouveaux pour lui et non pas de ce type d'émission fort répandu, l'émission d'illustration qui, à propos de tel ou tel sujet, ne fait que rassembler des éléments déjà connus (ou supposés tels) du public. Il ne s'agit pas non plus des émissions dites de "motivation" ou de "sensibilisation" sur lesquelles nous reviendrons plus loin en abordant la persuasion. On sait la difficulté de réussir de véritables émissions

didactiques. Certains sont même allés jusqu'à nier à priori la possibilité de telles entreprises, affirmant que l'expression audiovisuelle ne pouvait traiter que les éléments du monde concret. Nous ne voudrions pas engager ici le débat au plan des définitions, d'une part parce qu'il ne nous ferait pas progresser, et d'autre part parce qu'il constitue la trame même de notre sujet, les significations des termes "concret" et "abstrait" devant se dégager (nous l'espérons) plus clairement à la fin de ce propos. Nous ferons remarquer simplement que la frontière théoriquement tracée entre les deux domaines du concret et de l'abstrait ne correspond pas toujours aux difficultés rencontrées dans la pratique. Tous les réalisateurs savent bien qu'il est plus facile de réaliser une émission sur l'apprentissage des règles du jeu d'échecs qu'une émission sur l'apprentissage du tango (étant entendu qu'il s'agit d'apprendre à danser et non à reconnaître les figures).

Tout ceci pour rappeler qu'une distinction théorique et a priori entre concret et abstrait ne nous serait pas de grand secours. Nous pourrions aussi rappeler la position ambiguë des films utilitaires consacrés aux nœuds de marine, ou à l'initiation à la lecture des cartes et des plans. Nous pourrions aussi rappeler l'ambition de grands créateurs de l'audiovisuel: EISENSTEIN projetant un long métrage sur le Capital, ROSSELLINI faisant dialoguer PASCAL et DESCARTES, RESNAIS déclarant, à propos précisément de "Mon oncle d'Amérique": "C'est un film sur le système nerveux central et le comportement".

Si nous voulons examiner avec plus de précision les capacités de l'expression télévisuelle en matière d'argumentation nous ne pouvons dans un premier temps que rassembler des données fort inquiétantes. Si nous excluons au départ des genres qui ne font pas appel aux pouvoirs de l'expression audiovisuelle, et mettons entre parenthèses la conférence enregistrée, la table ronde et le cours filmé, force est de constater que cette expression audiovisuelle dispose de moyens fort limitées lorsqu'il s'agit pour elle d'aborder le domaine de l'argumentation.

Précisons ici que nous rangeons sous cette expression toutes les démarches discursives propres au monde rationnel que l'on nomme selon les cas et les contextes: démonstration, analyse, raisonnement, mise en ordre logique (quelle que soit la logique utilisée).

L'examen, même rapide, révèle sans peine les limites nombreuses de l'expression audiovisuelle, aussi bien lorsque l'on considère sa composante élémentaire, l'image, que lorsque l'on examine son caractère séquentiel. Ces limites sont connues de tous; nous nous bornerons ici à rappeler les principales d'entre elles.

Bien évidemment nous devons retenir en premier lieu la polysémie, caractéristique la plus fréquemment citée. Toute image figurative, qu'elle soit fixe ou animée, est porteuse et inductrice de significations multiples, et aussi bien, une même signification peut être exprimée par une grande diversité d'images. La photographie d'un igloo et celle d'un gratte-ciel renvoient toutes deux à la notion de maison. Ces développements sont connus de tous et il n'est pas utile de les reprendre ici, d'autant que nous leur avons consacré une large part de notre exposé lors du colloque tenu à Lisbonne en décembre 1982 à l'initiative de l'IPED sur "Communication de masse et enseignement à distance".

Nous savons que l'image ne peut en aucun cas être considérée comme un équivalent du mot. Nous savons aussi que, hormis dans certaines structures poétiques, les enchaînements d'images ne peuvent être considérés comme l'équivalent d'une phrase (parlée ou écrite). C'est ici peut-être que la différence essentielle entre "capacité linguistique" et "capacité iconique" apparaît avec la plus grande évidence. Il nous suffit pour nous en convaincre d'observer le travail de celui qui associe les images les unes aux autres: le monteur. Le monteur ne se contente pas de placer les images dans l'ordre du découpage et en fonction des "raccords" prévus. Il doit aussi s'efforcer d'améliorer ces raccords c'est-à-dire rendre le passage d'une séquence à l'autre ou d'un plan à l'autre le plus fluent possible.

La réflexion sur les différentes types de raccords est très intéressante pour notre propos. Le bon raccord est celui qui permet d'assurer un changement avec le maximum de facilité. Si l'on met à part les deux cas limite d'absence de raccord (celui du plan séquence où il n'y a aucune rupture mais évolution continue, et celui du montage "sec", du montage "cut" absolu, où tout change à la fois) on peut observer que la fonction de tout raccord est de marier, dans des proportions variables selon les cas, le changement et la continuité.

Quand on fait succèder le plan B au plan A, on conserve dans B un, deux ou trois éléments de A. Ces éléments peuvent être des objets, des personnages, des

ambiances, des sons, des mouvements. Pour remplir leur fonction avec sécurité ces éléments doivent être assez présents, assez "prégnants" pour ne pas passer inaperçus. Au-dessous d'un certain seuil il ne sont plus en mesure d'assumer leur rôle ou alors engendrent des effets comiques. Sur ce point il faudrait étudier les films de Jacques TATI, et peut-être par là déterminer ce seuil à partir duquel le raccord cesse de remplir une fonction réaliste pour susciter le comique.

Dans le même ordre d'idée il serait utile d'étudier les cas, rares mais fort instructifs pour notre propos, des raccords "truqués", des raccords intentionnellement "faux". Les plus beaux exemples se trouvent dans le film réalisé par Louis MALLE à partir du livre de Raymond QUENEAU "Zazie dans le métro". Un des moyens utilisés par Louis MALLE pour traduire à l'écran les caractères passablement surréalistes de l'univers dans lequel est plongée Zazie est d'introduire, au sein même de chaque raccord, un élément de discordance ou de contradiction. C'est ainsi que, d'un plan à l'autre d'une même séquence, un meuble a changé de place dans le décor, et le verre de grenadine a changé de couleur. On détermine ainsi un effet non explicitement perceptible mais qui détermine une gêne analogue à celle que l'on éprouve par exemple lorsque l'on rencontre un ami qui a changé la monture de ses lunettes ou rasé sa moustache.

Il va de soi que, sauf dans des cas exceptionnels, le raccord "classique" tel que recherché par le réalisateur de document didactique cherche à éliminer, tout au contraire, le moindre facteur de gène. Nous pouvons alors distinguer deux types de raccords.

Appartiennent au premier type ceux qui jouent sur les données purement sensibles, sur ce qui est offert à la perception. C'est le cas de tous les enchaînements par ressemblance: une voiture roule sur l'avenue d'une grande ville et on "enchaîne" sur une autre voiture – roulant dans le même sens – sur une route de campagne. Ce type de raccord, largement utilisé dans l'audiovisuel de grande consommation, permet d'enchaîner n'importe quoi à n'importe quoi. Fondé sur les seules apparences il est en quelque sorte la porte ouverte sur l'irrationnel. Il appartient à ce type d'enchaînement que l'on rencontre dans certaines comptines ou dans ces jeux de mots fort appréciés des enfants du genre: le tort tue, et la tumeur, et la meurtrissure, et la sûreté, et la théière, et la hiérarchie, et la

chimère, et l'amertume, et la tumeur, etc. Que dirait-on des capacités logiques d'un discours parlé ou écrit, qui se limiterait à ce type d'enchaînement?

Ici une parenthèse doit être ménagée pour signaler, au plan du discours (parlé ou écrit), le rôle ambigu dans la production poétique d'un procédé qui joue aussi la ressemblance perceptive (ici auditive) mais n'exclut nullement le suivi de la cohérence du discours: il s'agit de la rime. On peut bien évidemment faire rimer n'importe quoi avec n'importe quoi, ou jouer sur les rimes pour "forcer" des associations (ce que font les slogans publicitaires ou politiques dont nous parlerons à propos de la persuasion) mais l'usage classique de la rime nous montre qu'au contraire celle-ci vient renforcer – et sur différents plans – la cohérence du discours.

Une étude (intéressante pour notre propos, et utile pour les producteurs) devrait être menée sur les équivalents visuels de la rime et leur rôle dans l'instauration du rythme des séquences. Les deux ouvrages récents de Gilles DELEUZE[1] offrent sur ces questions de nombreuses pistes de réflexion. Dans le même sens il conviendrait d'étudier le court métrage d'Alain RESNAIS "Le chant du Styrène", œuvre de commande sur la matière plastique, dont le commentaire, dû à la plume de Raymond QUENEAU, est entièrement constitué d'alexandrins en échos d'images spécialement conçues pour l'écran large, dont les jeux sur les formes et surtout sur les couleurs peuvent être considérés comme de bons exemples de "rimes visuelles".

Le second type de raccords est fondé lui aussi sur la continuité sensible (et donc également la ressemblance) mais utilise un élément de continuité qui est compatible dans la logique du développement avec les deux segments raccordés. L'exemple le plus simple est fourni dans une séquence narrative lorsque l'on fait succéder à un plan A, où l'on voit un personnage se diriger vers une porte, un plan B, où l'on retrouve le même personnage dans la rue. On se trouve dans ce cas, pour utiliser le langage filmologique, en présence d'une continuité "diégétique". Par "diégétique" on entend "tout ce qui appartient à l'histoire racontée, au monde supposé ou proposé par la fiction du film". Cette notion de diégèse, définie dès les années cinquante par Etienne SOURIAU et Gilebrt COHEN SEAT présente un intérêt capital pour notre analyse.

En effet, on peut remarquer que ce second type de raccord ne permet pas de sortir du monde proposé. Il y a cohérence mais cette cohérence est celle de ce monde proposé (ce qui, soit dit en passant, constitue déjà un atout non négligéable de lisibilité). Cette cohérence nous limite au plan du descriptif, du récit, ce qui est gênant pour une entreprise didactique. On demeure au plan du concret, mais le concret "ne livre que lui-même". Même lorsqu'elle est montée avec les raccords les plus rigoureux (elle peut d'ailleurs se contenter d'un "plan séquence") la chute de la pomme ne montre qu'une pomme tombant d'un pommier, et même la reconstitution de la scène imaginée de NEWTON à sa table de travail, apercevant de sa fenêtre la chute de la pomme et se mettant à rédiger une première hypothèse sur la gravitation universelle ne nous fait pas plus progresser dans l'appréhension de cette notion.

De ce point de vue, force est d'observer qu'accéder à l'univers scientifique c'est changer de monde. La plupart des documents didactiques dès qu'ils quittent le propos d'une simple description ou d'un récit documentaire, opèrent de tels changements. Ce faisant, ils introduisent une rupture essentielle dans la continuité du document didactique, phénomène que, pour ma part, j'avais étudié il y a une trentaine d'années, et que j'avais dénommée "rupture diégétique"[(2)].

En fait, ce type de rupture caractérise les divers passages entre trois "mondes": celui du vécu quotidien, celui de la science et celui de l'école, c'est-à-dire, entre trois types d'expériences: celle de "l'homme de la rue", celle du savant, celle de l'étudiant. Il n'est pas lieu ici d'expliciter ce développement (encore qu'il soit plus familier aux théoriciens qu'aux producteurs), mais simplement, et en s'en tenant seulement au cas de passage du monde vécu au monde scientifique, d'observer que généralement trois modes d'enchaînement sont pratiqués:

a) La rupture non signalée (on passe de l'image d'une maison au dessin de coupe de la même maison).

b) La rupture signalée (on évoque par le commentaire la raison de ce passage, ou bien, l'on utilise une figuration schématique).

c) La rupture abrupte mais progressivement explicitée a posteriori (c'est ce que nous verrons avec "Mon oncle d'Amérique" où mondes et discours parallèles, après un certain nombre de recoupements, finissent par se rejoindre dans les dernières séquences du film, opérant une explicitation rétrograde des séquences antérieures).

Ce qu'il convient de retenir de notre point de vue strictement didactique, c'est que dans ces trois modes d'enchaînement les possibilités de liaisons logiques font problème et nous amènent à poser de nouvelles questions.

Dans le premier cas a) le spectateur ne peut comprendre le passage que s'il connaît déjà le sujet. On peut dès lors considérer que les possibilités d'accès à des notions nouvelles et abstraites sont très faibles sinon nulles et que l'on revient au document d'illustration.

Dans le second cas b) l'évidence logique de l'enchaînement n'est que celle du commentaire (parlé ou visuellement codé). On peut alors mettre en cause l'utilité même du message proprement audiovisuel.

Dans le dernier cas c) le rapprochement des discours et la réduction progressive du "flou", permettent-ils un véritable accès au monde de la science? A tout le moins on peut se demander où s'arrête la persuasion et où commence l'argumentation.

Si nous dressons ici un bilan provisoire de notre examen nous ne pouvons que confirmer les inquiétudes formulées au début de notre exposé quant aux capacités didactiques de l'expression audiovisuelle. Le caractère polysémique des composantes de celle-ci et la fragilité de leurs enchaînements constituent les principaux obstacles signalés. Il en est d'autres que nous rappelons ici simplement pour mémoire, comme par exemple l'absence, dans l'expression audiovisuelle des "connecteurs" qui, dans le discours parlé ou écrit marquent les

relations causales, temporelles et spatiales. L'image, même animée, "ne propose que des états et non les opérations qui rendent compte de l'organisation de ces états". Tous les procédés plus ou moins artificiels utilisés (même dans le film de spectacle) pour pallier ces faiblesses, ne constituent en fait que des conventions et fonctionnent grâce à l'usage de codes qui nécessitent toujours un apprentissage[3].

Est-il possible de surmonter réellement ces difficultés?

Trois moyens sont utilisés à l'ordinaire, séparément ou conjointement, par les praticiens pour ce faire; ce sont:

a) la réduction de la polysémie;

b) l'usage des enchaînements du second pays;

c) le recours aux techniques de persuasion.

Je ne reviendrai pas sur le premier moyen a). C'est en effet essentiellement sur ce sujet qu'avait porté mon exposé "Remarques sur l'utilisation de l'image dans l'enseignement à distance" lors du Séminaire tenue par l'IPED à Lisbonne en décembre 1981.

Rappelons simplement que, dans l'exemple de "La vue aérienne du Mexicain qui roule à byciclette" c'est la succession des raccords en l'absence de rupture diégétique qui opère la réduction polysémique et que dans l'exemple de la structure "en spirale", les retours réguliers sur quelques dominantes opèrent sinon une véritable explicitation rétrograde des séquences antérieures, à tout le moins une réduction progressive du "flou".

Je ne reviendrai pas non plus sur l'usage des enchaînements du second type dont nous avons déjà retenu qu'il ne se fondait sur l'emploi du langage parlé (ou écrit).

C'est ici que nous abordons le domaine de la persuasion, sujet rarement évoqué, sinon d'un point de vue critique, en pédagogie, dans la mesure où il est généralement considéré comme n'intéressant que la publicité et la propagande politique. Lorsque les éducateurs s'y attachent, c'est en général, dans un souci de mise en garde à l'encontre de la séduction publicitaire ou du conditionnement politique qui constituent, chacun à leur manière, une forme de totalitarisme.

Nous voudrions ici rappeler brièvement les différents moyens utilisés le plus couramment par les "persuadeurs audiovisuels". En fait ils ne diffèrent point, par nature, de ceux employés par les autres persuadeurs. Disons seulement que l'élément audiovisuel, parce qu'il implique la perception, l'appréhension sensible, se prête particulièrement aux entreprises de persuasion. Nous pouvons ainsi signaler (sans ordre particulier):

a) La figuration instantanée, immédiatement présente. C'est "la belle image", la photographie professionnelle, celle d'un grand reporter et, surtout, celle du photographe publicitaire, réalisée le plus souvent en studio et retravaillée ensuite au laboratoire. Non seulement elle met en évidence les qualités essentielles de l'objet représenté, mais, elle les accentue au point d'atteindre une sorte d'hyper-réalisme. Le plaisir que doit procurer l'appropriation de l'objet est ainsi signalé au premier degré: fraîcheur du fruit, velouté d'un vin, chaleur d'un alcool, confort d'un siège.

b) Le jeu sur les connotations. On franchit ici un pas supplémentaire. La "belle image" renvoie à un objet autre que l'objet représenté. L'image de l'orange évoque l'Afrique, la Floride ou la Californie. Nous connaissons tous l'analyse exemplaire de la publicité pour les pâtes Panzani, de Roland BARTHES, mettant en évidence tous les indices destinés à marquer l'"italianité" du produit. Cet "autre objet" fonctionne à la fois comme garantie de la qualité du produit et, comme élément propre d'attraction. A la limite, boire du whisky écossais c'est aussi voyager en Ecosse, participer à la vie écossaise, ou même d'approprier des valeurs spécifiquement écossaises.

c) L'association pure et simple. Ici on juxtapose simplement l'objet principal présenté à un autre objet à forte capacité d'attraction ou de séduction. C'est l'un des procédés les plus élémentaires (et les plus anciens) de la publicité. On peut ainsi valoriser les produits les moins attractifs, et l'on connaît d'ailleurs les éléments pratiquement infaillibles pour ce faire; c'est ce que les publicitaires ont nommé "la règle des 3 B": la belle, la bête et le bébé, qui apportent un élément de séduction, de douceur ou d'attendrissement à des objets aussi ingrats que des paquets de lessive, des instruments aratoires ou du papier hygiénique. Bien évidemment ces procédés élémentaires sont suceptibles de multiples variations plus ou moins raffinées. Selon les cas, on choisira une covergirl anonyme ou une vedette célèbre, on choisira le petit chien ou la panthère noire (mais non le serpent ou l'araignée), quant au bébé il sera endormi ou souriant, et exceptionnellement en mauvaise santé (campagnes contre la malnutrition, les famines).

d) Les effets de montage. Nous désignons sous cette catégorie tous les procédés qui, à partir d'éléments audiovisuels (en général "analogiques" c'est-à-dire présentant un fort taux de ressemblance avec les objets du monde réel) construisent par suppression, addition, ou réel truquage, un univers artificiel, mais non présenté comme tel. Les théoriciens pourront reconnaître ici le simple usage par les "persuadeurs" des théories de la "géographie constructive" développées dans les débuts du cinéma soviétique Les praticiens pourront remarquer aussi que tout réalisateur, s'il veut faire "plus vrai" ou "plus vraisemblable" (c'est-à-dire plus crédible, donc persuader) a recours à ce genre de procédés sous forme de "coups de pouce", de petits arrangements de détail. Même les documentaristes réputés les plus réalistes n'ont pas négligé ces effets. Ainsi FLAHERTY, qui fit tailler pour habiller NANOUK un pantalon de fourrure tel que n'en portèrent jamais les eskimos de l'époque (ce qui déclencha, cinquante ans plus tard, une vigoureuse protestation de certains inuits). Aujourd'hui, pour notre propos, nous retiendrons simplement ces messages publicitaires qui se présentent sous les apparences du témoignage

ou de l'expérimentation: lessive qui blanchit mieux, pile qui dure plus longtemps, rasoir qui rase plus près, engrais qui fait pousser plus vite. Ces séquences sont souvent présentées dans un univers de laboratoire, par des "spécialistes" porteurs de lunettes et de blouses blanches. Le plus souvent le laboratoire n'est qu'un décor et le spécialiste qu'un figurant. D'ailleurs même s'il s'agit de plans tournés dans un véritable laboratoire avec la participation d'authentiques chercheurs, on ne nous montre jamais, dans ses détails et sa continuité, l'expérimentation réelle; on offre simplement une affirmation (telle lessive est la meilleure).

e) Les "effets préparés". Il s'agit ici encore de l'usage d'un procédé "classique" de la création dramatique, fondé sur l'observation du fait qu'un évènement, aussi extraordinaire fût-il, peut apparaître tout à fait naturel, si seulement on a préparé, avant qu'il se produise, tous les éléments justificatifs de son apparition. Une mauvaise pièce de théâtre est celle qui se termine par une intervention magique du "deus ex machina": mort subite du méchant, héritage imprévu, reconnaissance d'un enfant naturel, découverte soudaine d'un médicament miracle. Tous ces évènements paraîtront en revanche aller de soi, ou même constituer une séquence tout à fait logique de la situation, pour peu qu'on ait ménagé, au cours de la pièce, les allusions nécessaires (le méchant surveille sa tension artérielle, l'un des personnages secondaires est un banquier richissime et nonagénaire, etc. ...). Pour le publicitaire ou le propagandiste politique l'évènement extraordinaire à faire admettre est "l'engagement" du public cible (engagement à acheter le produit, à participer à une action, à adhérer à une demande politique, à s'inscrire à un parti), alors que le public visé n'a, aucune intention de s'engager dans telle ou telle démarche. On introduira donc dans le début du message, ou, mieux, par le moyen d'un autre canal, un ensemble d'informations présentées comme des données de fait (taux de mortalité par maladies cardiovasculaires pour une assurance-vie, nombre de cambriolages à la minute pour une assurance contre le vol, dégradation du pouvoir d'achat pour un engagement politique).

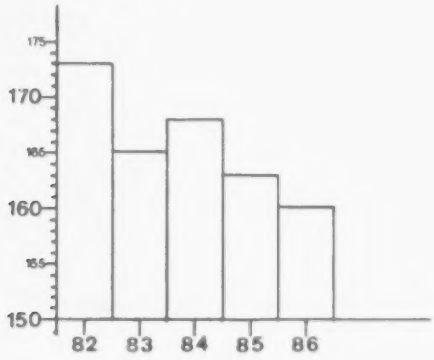
259

f) Le renforcement systématique. Il s'agit d'introduire un maximum de cohérence (ou à tout le moins un minimum de non concordance) entre tous les éléments d'une campagne (publicitaire ou politique). Les différents arguments, les termes, les formes et les couleurs, le graphisme des inscriptions, doivent se renforcer mutuellement. De plus le conditionnement par répétition (dans le temps) et multiplication (dans l'espace) des messages déterminent des effets de redondance tels que la perception d'une partie seulement d'un de ces messages (un lambeau d'affiche par exemple, un fragment d'indicatif sonore) renvoie à l'ensemble de la campagne. On retrouve ici toutes les pratiques de systématisation analysées par les premiers théoriciens de la propagande politique et l'application de la ligne "sigle – slogan – manifeste – œuvre théorique". Sur ce point les travaux précurseurs de TCHAKHOTINE conservent aujourd'hui toute leur justesse[4].

g) L'usage du superlatif imprécis. Nous signalerons ici le recours aux quantifications ou aux qualifications qui dépassent les capacités d'appréciation du public: chiffres "astronomiques" pourvus de plus de sept zéros, ou unités de mesure correspondant à aucune expérience vécue et proprement inimaginables. Citons les milliers de tonneaux des navires pétroliers, les millions de kilowatt-heures des centrales électriques, les mégatonnes des bombes atomiques et bien évidemment les milliards d'années-lumières. Il s'agit en fait, dans tous ces cas, de jouer sur l'absence de système de référence. Les vulgarisateurs savent d'ailleurs réduire ces difficultés en utilisant des formules imagées qui, cette fois, visent à réduire l'imprécision: telle bombe équivaut à 150 bombes d'Hiroshima, la lumière de telle étoile met trois siècles à parvenir à l'observateur terrestre.

h) Le changement de système de référence. Il convient de citer ici une technique largement utilisée et le plus souvent de manière si subtile qu'elle demeure non perceptible. Nous en donnons trois exemples volontairement caricaturaux.

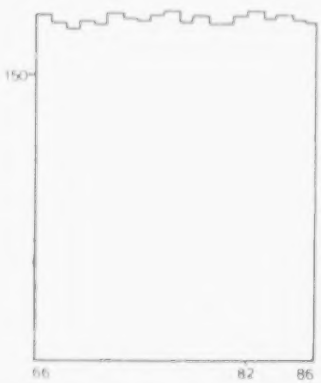
1. Le graphique tronqué. Soit un histogramme présentant la diminution des revenus de telle population pendant les cinq dernières années. On propose la figure (1).



(fig. 1)

En fait, on ne représente que la "crête", le sommet du véritable histogramme tel que figuré en (2). Et l'insignifiance des données de la figure (1) apparaîtrait avec encore plus d'évidence si l'on figurait l'histogramme des données sur les 20 dernières années (fig. 3).

(fig. 2)



(fig. 3)

261

2. La référence provisoire (ou "l'échafaudage démesuré"). Soit à annoncer une mauvaise nouvelle (obligation fréquente pour les hommes de pouvoir), par exemple une augmentation d'impôts.
La formule simpliste qui consisterait à annoncer officiellement que à telle date les impôts seront augmentés de 15% présente de nombreux inconvénients et risque de susciter des réactions négatives ou hostiles de la population.
Le persuadeur préférera agir par étapes successives.

   - Tout d'abord on "fait courir le bruit" que les impôts vont augmenter;
   - Puis on "fait courrir le bruit" que l'augmentation sera considérable. Plusieurs chiffres sont avancés: 45%, 30%, 53%.
   - Puis on annonce officiellement qu'aucune augmentation d'impôts n'est envisagée dans les trois mois à venir.
   - Puis on laisse courir à nouveau des bruits divers contradictoires et fantaisistes.
   - Enfin, on annonce officiellement que l'augmentation des impôts aura lieu dans six mois, et "qu'elle ne sera que de 15%".

Cette démarche est ici réduite à l'état schématique; dans la realité elle prend des formes plus subtiles. Il convient de retenir seulement pour notre propos qu'elle joue sur deux ressorts; en premier lieu la suppression de l'annonce brutale d'un désagrément; en second lieu, la suppression du malaise engendré par l'attente d'un désagrément (d'autant plus insupportable qu'il est fondé sur des données imaginaires). En fait, l'annonce officielle vient rassurer le contribuable. (Il vient d'échapper à un grand malheur, il va pouvoir faire de nouveaux projets en tablant sur des données valables, etc. ...). Notons au passage le caractère sécurisant, ici comme dans bien d'autres cas, de la persuasion.

3. La fausse liberté de choix. Ici encore il s'agit d'annoncer une nouvelle particulièrement désagréable. Exemple caricatural: le problème du Capitaine dont le navire est, depuis plusieurs semaines, privé de vivres et qui doit annoncer qu'il va falloir sacrifier l'un de ses membres. Plusieurs démarches sont à sa portée:

   – Il annonce: "Nous allons sacrifier l'un d'entre nous". C'est evidemment la plus mauvaise formule. Elle impose brutalement la mauvaise nouvelle, elle ne permet pas à chacun d'exprimer son avis et, de plus, chacun se sent menacé.

   – Il demande: "Ne pourrions-nous pas sacrifier l'un d'entre nous?". Le gain est faible par rapport à la formule précédente et les possibilités de contestation ou de tergiversations demeurent nombreuses.

   – Il demande: "Devons-nous sacrifier le mousse ou le quartier maître?". Ici les possibilités de contestation sont singulièrement réduites et, hormis les deux intéressés, tout l'équipage est rassuré.

   – Il pose la question: "Préférez-vous manger le mousse à la sauce tomate ou aux petits oignons?" Cette formule est, compte tenu de la situation, la meilleure. Elle conserve au public une possibilité de choix (très limité d'ailleurs) et surtout elle lui évite le véritable choix, le plus pénible. Elle joue un ersatz de participation par une pratique factice de la liberté de chacun.

Cet exemple est, nous l'avons dit, caricatural. Mais on peut en retrouver le principe à la base de certaines pratiques de vote ou de referendum politiques et, dans le domaine publicitaire, lorsque, pour vendre un produit ancien, on masque l'absence de nouveauté par le choix offert entre deux types de changements de surface. Ainsi pour les automobilistes le choix entre les modèles GT2, GTI2 et GTL2 et GTS2, ou encore, très banalement, pour les réfrigérateurs, le choix entre deux nouvelles couleurs "mode".

On peut aussi considérer ces démarches comme l'un des cas particuliers de l'art du prestidigitateur qui réussit d'autant mieux qu'il détourne l'attention de l'essentiel vers l'accessoire[5]. Et retenons le rôle déterminant, dans de telles démarches, de l'argument logique qui, lorsqu'il est particulièrement rigoureux, paralyse toute tentative critique. On retrouve cette démarche dans le processus classique de déviation qui "fait prendre les moyens pour la fin".

La contrainte de la nécessité pratique fait que la "logique de l'action" se substitue subrepticement à la "logique de l'objectif". Dans les cas où cette substitution s'avère quelque peu difficile, on accentue d'ailleurs le rôle majeur des moyens pour faciliter ce passage. On utilise alors toutes ces formules banales, apparement fondées sur le réalisme et le bon sens, qui vont de "ayez la politique de vos moyens" à "ne rêvez pas" ou "gardez les pieds sur terre".

Ce rapide inventaire des divers procédés utilisés le plus couramment par les "persuadeurs audiovisuels", énumérés ici sans ordre particulier (tel qu'aurait été celui d'une approche psychologique ou logique) permet simplement d'en mettre en évidence les principaux ressorts, qui, tous, appartiennent au monde de l'irrationnel.

On joue sur la séduction, sur ce qui plaît, ce qui gratifie, sur ce qui est à la mode (ou doit l'être), sur le prestige. A contrario on joue sur les appréhensions, ce qui est redouté, ce dont on veut se protéjer.

On joue sur la simplification. Il s'agit d'éviter au maximum les efforts de compréhension que le public aurait à déployer, ou les hesitations entre plusieurs interprétations (quand un même document véhicule plusieurs messages ils ne s'opposent point, mais s'additionnent et, si possible, sont pré-disposés selon une perspective voulue par le concepteur). D'où la recherche du dépouillement des images et de la brièveté des textes: cela va de la mise au point de slogans, au résumé de longues études et à l'exposé en "digest", ou, par vulgarisation de seconde main, d'ouvrages "qui sous leur forme originale n'intéressent que les spécialistes et que l'homme moderne, économe d'un temps précieux, n'a pas le

2654

loisir de lire dans leur version originale". Dans ces derniers cas, le lecteur est doublement gratifié: on lui fournit à la fois l'excuse pour sa paresse et la confirmation qu'il appartient à l'élite des "hommes modernes".

On rejoint ici l'une des finalités majeures de la publicité: donner l'impression que l'on peut obtenir une totale satisfaction, instantanément, comme par magie.

On ne peut s'étonner dès lors que les persuadeurs, qu'ils travaillent dans le domaine de la publicité ou dans celui de la propagande, se soient très tôt servis des travaux et des méthodes de la psychanalyse. Lorsque Ernest DICHTER[6] crée en 1938 aux Etats-Unis la première entreprise de "recherche de motivation", il systématise en fait l'utilisation pour les techniques de vente de l'approche psychanalytique.

Depuis cette époque, les centres d'études n'ont jamais cessé, par sondages ou par entretiens cliniques, d'explorer les inconscients des clients et des citoyens. Inconscients individuels ou inconscients de micro-groupes servent à définir "l'image de marque" et l'ajustement de produits spécifiques à leurs "cibles". Le recours aux tendances profondes qui structurent l'inconscient collectif (tendance à la survie de l'individu et à la reproduction de l'espèce dont – soit dit en passant – il est question dans "Mon oncle d'Amérique") sont généralement mobilisées, surtout par la propagande politique. Ainsi pendant la seconde guerre mondiale certains gouvernements européens ont-ils cherché à masquer les carences de nourriture, en mettant l'accent, dans les informations officielles, sur la vie des combattants ou le retour des prisionniers (on jouait la tendance parentale contre la tendance alimentaire). Le recours aux tendances profondes de l'inconscient collectif n'est pas absent des pratiques publicitaires, mais en général il s'opère selon des modalités particulièrement sophistiquées. Par exemple un réfrigérateur ne sera pas un appareil "qui vous garantit une température de + 3°"(argument technique) ni une armoire "qui vous permet de conserver des aliments" (argument pratique), mais "un ilot de sécurité congelée". De même, depuis quelques semaines une grande firme française d'automobiles n'a pas centré sa publicité sur la robustesse, l'économie de carburant, le confort ou la sécurité: elle propose simplement "des voitures à vivre".

Toutes ces démarches[7] fondées sur des associations irrationnelles, plus ou moins ancrées sur les désirs superficiels ou profonds du public, tendent à effacer ou à tout le moins à brouiller les frontières entre le réel et l'imaginaire, à introduire la confusion entre les besoins réels et des besoins plus ou moins artificiels (on rejoint ici l'antique distinction entre plaisirs naturels et nécessaires, plaisirs naturels mais non nécessaires, et plaisirs qui ne sont ni naturels ni nécessaires).

En ce point de notre réflexion, nous pouvons nous interroger sur le degré d'utilité et les champs d'application de telles techniques de persuasion dans des entreprises d'enseignement. On peut, certes, être d'accord par principe pour utiliser "les techniques de notre temps", mais se pose la question "Pour quoi faire et comment?".

Par exemple s'agissant de l'enseignement des mathématiques, que penser des formules suivantes:

- Recours à des slogans du genre: "Comme neuf mathématiciens sur dix, j'utilise le théorème de Pythagore"; ou: "Depuis que j'ai adopté les théories de BOURBAKI, je n'ai plus aucun problème"; ou encore: "Grâce à mes progrès en mathématiques j'ai pu offrir à ma famille la maison de nos rêves".
- Valorisation de l'image du mathématicien (qui n'est plus un professeur ridicule et distrait, mais un homme jeune et moderne "qui séduit aussi par l'élégance de ses démonstrations").
- Inscrire sous la belle photographie d'un visage d'enfant: "Il ira loin, grâce aux mathématiques".
- Distribuer à l'intérieur d'un manuel de mathématiques des images de séduction: photographies d'appareils modernes, de claviers électroniques, de trains à grande vitesse, de fusées, de cosmonautes, de satellites, qui fonctionnent comme équivalents pour les mathématiques, des girls, modèles et mannequins qui font vendre les lessives ou les eaux minérales.
- Raconter en bandes dessinées la vie d'un mathématicien célèbre.

– Réaliser un long métrage sur la vie de ce mathématicien (on peut concevoir une telle entreprise en étudiant les films éducatifs de ROSELLINI ou l'"Amadeus" de Milos FORMAN, qui comporte une composante didactique non négligeable).

Il ne serait guère utile de prolonger la liste des exemples et celle-ci suffit pour notre propos à opérer, une fois de plus la distinction entre le document de sensibilisation (dont le but est d'attirer l'attention sur ...) et le document didactique (dont le but est de faciliter la compréhension de ...). Valoriser les services rendus par l'usage du théorème de Pythagore ne facilite en rien la compréhension de la démonstration du dit théorème. Si la "persuasion audiovisuelle" doit opérer, ce n'est pas au plan de l'utilisation des mathématiques, mais au sein même de l'exposé de la démarche mathématique, et dès lors nous revenons à la problématique du "spectacle pédagogique" dont nous avions parlé lors de notre précédent entretien, et qui vise à "mettre en scène" les notions elles-mêmes.

On pourra objecter, à propos des exemples quelque peu caricaturaux présentés plus haut, que ceux-ci ne faisaient appel qu'à des procédés par trop rudimentaires et simplistes et que le recours à des procédés plus subtils aurait conduit à d'autres exemples. A quoi nous pouvons répondre que des procédés plus subtils eûssent conduit à des formules moins choquantes ou moins ridicules, mais se seraient nécessairement fondés sur les mêmes bases. Ce n'est pas parce que l'on fait appel à tel ou tel principe au second ou au troisième degré, ni même parce que l'on adresse un clin d'œil de connivence au public, que ce principe change de nature.

A ce point de notre développement la tentation est grande de condamner globalement tous les procédés de persuasion et d'argumentation par l'audiovisuel. Gardons-nous toutefois de tomber dans le piège des solutions simplistes

et généralisantes. Remarquons tout d'abord que l'audiovisuel de persuasion ne constitue qu'un des secteurs de l'audiovisuel. Remarquons aussi que le recours aux pouvoirs de séduction de l'audiovisuel ne vise pas toujours à endormir l'esprit critique du public.

C'est ici que nous rejoignons Alain RESNAIS et singulièrement le film qu'il réalisa en 1980 "Mon oncle d'Amérique". Toute l'œuvre de ce cinéaste pourrait être analysée en ce sens, car chacun de ses films illustre la mise en pratique au cinéma des théories brechtiennes de la "distanciation" ou le spectaculaire a pour but non d'hypnotiser le spectateur mais au contraire de le bien tenir en éveil. "Mon oncle d'Amérique" constitue cependant un exemple priviligié pour notre propos pour les raisons suivantes:

a) Son sujet est essentiellement abstrait et donc, a priori, peu "photogénique" (ou "filmogénique"?). "C'est un film sur le système nerveux central et le comportement".

b) C'est un des rares longs métrages à visée didactique, et il dispose de tous les moyens du long métrage (utilisation d'acteurs, disponibilité de moyens techniques professionnels, budgets, etc.).

c) Henri LABORIT et Alain RESNAIS revendiquent explicitement cette visée didactique.

d) Il peut être considéré comme un cas particulier de "simulation" (au sens où l'a abordé ici même l'exposé de Louise SAUVE).

e) Dans la mesure où le réalisateur utilise en fait un maximum des techniques disponibles (y compris les pouvoirs de la persuasion) mais sans vouloir aliéner son public, l'occasion nous est donnée de tenter d'analyser le "fonctionnement" de cette entreprise paradoxale.

Nous examinerons successivement:

- Les "ingrédients" classiques (du film spectacle et du film pédagogique).
- La structure particulière.
- Certains procédés spécifiques.

En ce qui concerne les **"ingrédients classiques"** signalons:

1. Les "belles images", et particulièrement les gros plans du début, qui non seulement présentent des caractères esthétiques évidents mais évoquent les qualités spécifiques des objets représentés (comme le firent dans des films antérieurs les plans des demis de bière dans "Hiroshima mon amour" ou ceux des verres de vin de Chablis dans "Providence").
2. Les images connotées: objets repères (bicyclette, machine à coudre), objets symboliques (tortue, poupées russes). Ces objets, notons-le, véhiculent un "non dit" important pour le spectateur français.
3. Un récit dramatisé. En fait trois "histoires" avec leurs chronologies propres.
4. Des héros de films ordinaires. Trois "bons" et une "méchante", présentés avec leur histoire personnelle, leur caractère et leur imaginaire.
5. Un professeur qui parle à l'écran, et tient des propos abstraits.
6. Des expériences de laboratoire. Expériences dont rien ne nous garantit explicitement l'authenticité (qui nous dit qu'elles ne sont pas truquées et qu'elles ne vont pas délivrer un message du genre "mon rat est plus hérissé, ou plus blanc, que le tien"?).
7. Des images composites. Certains plans comportent en effet le visage des héros "en incrustation", et, au tout début, c'est une animation de maquette qui présente le cœur qui bat.
8. Un commentaire "off" non situé. C'est une présentatrice anonyme qui, hors champ, énonce la biographie de chaque personnage.

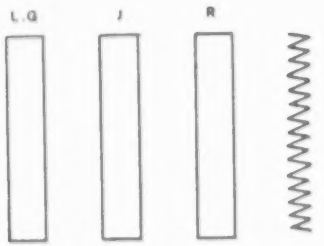
Tous ces "ingrédients" appartiennent, on aura pu le remarquer, à la pratique la plus traditionnelle de la réalisation cinématographique. En toute logique leur usage aurait dû donner naissance soit à un film pédagogique ennuyeux soit à un

film de fiction stéréotypé. Quelques critiques, d'ailleurs, ont contesté l'usage trop évident de ces procédés.

Il convient maintenant de rechercher comment le réalisateur a réussi à les détourner de leurs fonctions ordinaires[8].

Nous pouvons trouver une première réponse en analysant la structuration particulière de "Mon oncle d'Amérique" et en rappelant, comme le soulignait le Professeur Rocha TRINDADE dans son intervention ici même l'importance de "ce qu'il y a entre les images".

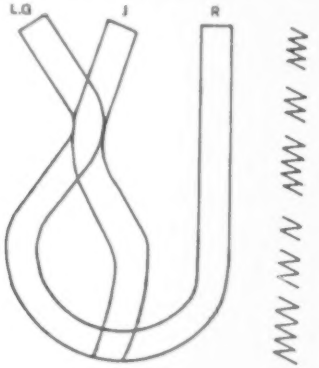
Si nous présentons de manière simplifiée les éléments principaux de la structure générale, nous retenons, pour l'essentiel, trois séries d'éléments dramatiques (les histoires de Le Gall, de Janine et de Ragueneau) et une série d'éléments parlés (commentaires hors champ de la "speakerine" anonyme, et du professeur LABORIT). Nous pouvons les figurer de la manière suivante:



(fig. 4)

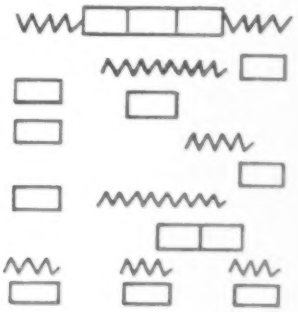
Si nous voulons examiner les mêmes éléments dans l'ordre de la diégèse nous remarquons que deux "histoires" comportent de nombreuses interférences (celles de Le Gall et de Janine) et que les trois histoires se recoupent dans la phase finale (Janine établissant le raccord entre la "série Le Gall" et la "série Ragueneau"). Nous observons aussi que la série "commentaire" n'intervient pas de manière

continue. Nous pouvons obtenir ainsi la figuration suivante:



(fig. 5)

Enfin, dans la mesure où la cohérence diégétique ne peut être obtenue par présentation simultanée des séries (sauf si l'on utilise la technique de projection continue sur plusieurs écrans contigus[9]), chaque série se voit découpée en éléments, lesquels sont proposés successivement un à un au spectateur. C'est à ce dernier qu'il appartient d'établir les raccords de sens, de reconstituer "dans la diégèse" la continuité de la série. Nous pouvons figurer cette suite de ruptures de la manière suivante:



(fig. 6)

Ce travail de reconstitution, de reconstruction par le spectateur ne se réduit pas à la remise en ordre d'éléments préétablis comme ceux d'un puzzle, ou comme les pièces d'un moteur qu'il suffirait de "remonter". Il s'apparente beaucoup plus à un travail de construction. L'activité du spectateur est vivement sollicitée car il éprouve fréquemment le sentiment qu'il existe plusieurs montages possibles. Lorsqu'on interroge Alain RESNAIS sur ce point il dit se féliciter de ce choix laissé au spectateur et le présente comme le résultat de la démarche même de réalisation du film. Là où l'analyste voit une extrême rigueur et la mise en place de dispositifs de guidage fort précis, il déclare souvent n'avoir recherché aucun effet déterminé. Il rappelle, de plus, la différence entre le découpage technique de ses films et les films tels que présentés au public et insiste sur l'apport de ses différents collaborateurs, qu'il agisse, dès le début, du scénariste ou, en cours de travail, du décorateur et des acteurs(10). Il refuse d'être considéré comme le créateur absolu qui aurait prévu d'avance le moindre détail de sa création et se considère modestement comme le simple "gardien du film"(11). Pour notre part, nous ne pouvons que supposer une particulière vigilance de ce gardien et une remarquable capacité d'inspiration à l'égard de ses collaborateurs.

Pour tenter de saisir ce fonctionnement paradoxal du film qui implique la participation active du spectateur, cherchons à identifier certains "éléments spécifiques". Nous les citons ici sans ordre particulier. Ce sont:

1. L'emploi d'images volontairement non explicites (mur d'images de la première séquence; objets du début. On peut les rapprocher des brefs inserts qui dans "Hiroshima mon amour" constituent les premières évocations de Nevers).

2. Des séquences sonores volontairement brouillés (voix du début "Je suis né à ... je suis né ... dans les Mauges).

3. Des "microdécalages" entre images et commentaire (lorsque Henri LABORIT parle des mammifères on ne voit pas de mammifères, ce qu'aucun film pédagogique sérieux n'oserait faire).

4. Des fausses pistes (lorsque Henri LABORIT parle de suicide on voit Janine qui, venant de découvrir la supercherie dont elle a été victime, s'éloigne sur sa barque, l'ensemble constituant un plan particulièrement "suicidaire"). Le titre du film d'ailleurs fonctionne aussi comme fausse piste car, comme l'ont souligné plusieurs critiques, il n'y a ni oncle, ni Amérique, ni héritage, et l'on reste dans le "monde de tous les jours" de milliers de français.

5. Les éléments apparemment inutiles (l'homme busculé par RAGUENEAU à la sortie de l'hôtel).

6. La continuité logique du discours de Henri LABORIT. Les "donc" qui ponctuent les enchaînements renvoient non aux séquences qui viennent d'être présentées, mais aux développements de la précédente intervention du professeur. (Signalons qu'Alain RESNAIS a réalisé un enregistrement continu de Henri LABORIT et qu'il a découpé ensuite à sa manière cet enregistrement. Rappelons que cet enregistrement avait été précédé de nombreux entretiens et qu'Alain RESNAIS avait auparavant lu toutes les œuvres de Henri LABORIT. Ce travail préalable explique aussi la densité du film).

7. Le statut ambigu du rôle même de Henri LABORIT qui, au départ, invite le spectateur a en faire le quatrième héros du film (on présente sa biographie; on le voit à l'image et l'on ne serait pas étonné si des inserts en noir et blanc venaient nous renseigner sur son imaginaire).

Remarquons toutefois que, au fur et à mesure du déroulement du film, s'affirme son rôle de dévoileur des vérités scientifiques cachées. Il devient ainsi le garant de la véracité des expériences présentées et, phénomène étonnant, son commentaire final sur l'inconscient, qui intervient après la tentative de suicide de RAGUENEAU, confère à l'évènement un caractère de réalisme qui tend à faire passer pour un fait divers vécu ce qui n'est qu'une simple fiction.

8. Les images anecdotiques du début, qui deviennent a posteriori symboliques (Tortues sur le dos; poupée dont la jambe est arrachée).

9. Les rats. La définition de leur rôle et de leur statut exigerait à elle seule toute une étude. Ils ne constituent pas simplement un élément plus facilement visualisable que des neurones, mais jouent un rôle déterminant dans la mise en relation de l'approche scientifique avec la réalité vécue. Alors que le commentaire de Henri LABORIT reste constamment hors des trois histoires (en écho, ou en toile de fond et évidemment distancié), les rats passent allègrement du laboratoire à l'usine de RAGUENEAU et aux appartements de Le Gall et de Janine. Ils constituent, pour notre propos, un cas exceptionnel de dramatisation de la rupture diégétique.

Par ailleurs ils aident le spectateur à imaginer, à concrétiser l'explication "scientifique" du comportement des personnages. Ces figurations de l'imaginaire, dont on trouve de nombreux exemples dans "Providence" (le plus remarquable étant la correspondance entre la démolition d'un mur et un "choc" cardiaque) font de RESNAIS l'un des meilleurs réalistes de l'imaginaire[12].

10. L'opposition des plans en noir et blanc et des plans en couleur. Nous la mentionnons ici bien qu'elle ne joue que sur les plans de l'imaginaire (inserts de Danielle DARRIEUX, de Jean GABIN, de Jean MARAIS), et bien qu'une première explication pratique les justifie: tous les films cités étaient des films en noir et blanc. En fait elle nous rappelle que, dans d'autres œuvres, Alain RESNAIS a joué sur une semblable opposition, pour distinguer l'inconscient et le conscient, le passé et le présent, le profond et le superficiel. Dans "Providence" toute la nuit pendant laquelle le héros se laisse aller à ses rêveries, à ses projets et à ses souvenirs est traitée en tonalité sombre; les plans de la fin, brillamment éclairés par la lumière du jour, ne révèlent que les comportements conventionnels (ceux dictés par la sociostructure dirait Henri LABORIT) où les vraies préoccupations sont gommées

274

par les convenances du savoir vivre. Dans "Nuit et brouillard", de la même manière, ce sont les plans en noir et blanc qui évoquent le nazisme du passé alors que les vues en couleur de la réalité présente (vestiges des camps de concentration) ne peuvent plus rien livrer, présentent des objets que l'on peut toucher mais en vain, cependant que le danger du fascisme n'a pas disparu. Le plus important pour les individus comme pour les sociétés, c'est peut-être ce qui ne se voit pas, ce qui demeure caché, tapi dans l'obscurité des inconscients individuels ou collectifs.

11. L'opposition des deux murs d'images, celui du début (mosaïque de plans tirés du film) et celui de la fin (arbres peints sur un immeuble d'un quartier en ruines).
Dans le premier cas l'effet quasi kaléidoscopique disparaît à mesure que se déroule le film et que le spectateur identifie a posteriori chacun des éléments du mur.
Dans le second cas le mouvement est inverse: vu de loin l'arbre peint peut être facilement identifié, mais à mesure que le regard s'approche l'image devient de moins en moins déchiffrable, et le dernier gros plan ne livre que des taches de couleur.
C'est ainsi, entre ces deux murs, que se situe l'intervention de la démarche d'explication scientifique. Observer un ensemble disparate de briques ne sert de rien, pas plus que de s'approcher, jusqu'à la toucher de l'une d'elles. Il faut prendre du recul et ordonner les éléments. L'individu, rivé à ses problèmes, ne dispose pas de moyens nécessaires pour les analyser et les mettre en perspective; il ne peut que subir les contraintes de la dominance.

Nous rencontrons ici l'une des caractéristiques essentielles de "Mon oncle d'Amérique" et l'une des clefs principales de la "distanciation": l'éclairage a posteriori de données ambivalentes. Cette démarche ressemble à celle de la plupart des films à énigme (et en particulier celle des films policiers classiques) où les dernières séquences fournissent les explications de tous les évènements obscurs

du début. Mais elle en diffère radicalement dans la mesure où le film à énigme dissimule volontairement au spectateur des éléments dramatiques appartenant à la diégèse (on ne sait qu'à la fin que tel espion était un agent double) alors que "Mon oncle d'Amérique" ne dissimule rien mais présente clairement des évènements banals dans leur succession ordinaire[13], et offre à la fin une mise en perspective générale des trois histoires, par l'éclairage d'un système abstrait et extradiégétique[14].

Il nous reste à nous interroger, si nous voulons être rigoureux, sur le degré et la qualité d'adhésion du spectateur à cette mise en perspective. Car, en toute logique, nous devons nous poser la question si l'éclairage de l'ensemble des trois histoires est donné par l'ensemble des interventions de Henri LABORIT, les théories de celui-ci, pour le spectateur qui n'a pas lu son œuvre, tirent-elles leur pouvoir de convinction, de son statut de "savant" ou, pour le spectateur qui ne le connaît pas, du seul fait que chaque détail de chacune des histoires vient illustrer et soutenir ces théories? En simplifiant, et pour jouer "l'avocat du diable", nous pourrions nous demander si l'explicitation de Henri LABORIT n'est pas d'autant plus éclairante qu'elle concerne des évènements qui ne demandent qu'à être éclairés par ce type d'explicitation.

Ultime ambiguïté?

Sans aucun doute, mais ambiguïté rassurante pour notre propos, car elle conditionne – et de manière fondamentale – la distanciation du spectateur par rapport au film. Il est heureux – et souhaitable – que le spectateur se pose aussi ce type de question et y apporte sa propre réponse.

Pourrions-nous imaginer en effet que le spectateur, pour les raisons diverses évoquées plus haut, par l'effet des procédés de persuasion ou la contrainte des médias de masse, soit amené à attendre une réponse complète (et définitive) à toutes ses questions par l'éclairage d'une théorie générale valable en tout temps

et en tous lieux? Que dire d'une telle attitude sinon qu'elle constituerait l'appel le plus évident au totalitarisme? C'est le propre de toute théorie scientifique de chercher à rendre compte avec le maximum de cohérence du plus grand nombre de phénomènes. Mais cette tendance à la généralisation demeure essentiellement hypothétique. Comme en témoigne l'histoire de chaque science, toute théorie est sujette à des modifications, réajustements et remises en cause et la recherche de la vérité ne s'arrête jamais.

En ce point de notre propos, qui était de réfléchir sur la problématique "persuasion/argumentation" dans le domaine de l'audiovisuel didactique, nous pouvons remarquer que l'opposition "polysémie/totalitarisme", qui nous a servi de point de départ uniquement parce qu'elle correspondait aux deux approches les plus pratiquées dans le dit domaine, ne saurait livrer les clefs les plus efficaces de nos problèmes. Dès lors que l'audiovisuel didactique ne se fixe point pour fin unique la transmission de savoirs, mais participe aussi de la recherche de la vérité, dès lors qu'il admet de la part de son public la possibilité de remise en cause, il place en fait celui-ci dans la même situation que le spectateur du film de RESNAIS, celle d'un libre dialogue. C'est ce qui fait toute la différence entre éducation et endoctrinement.

C'est d'ailleurs Alain RESNAIS lui-même qui déclarait: "Chaque spectateur doit ressentir le film à sa façon en faisant jouer ses propres souvenirs et ses propres associations. Ce que je désire lui proposer, avec "Mon oncle d'Amérique" ce sont des éléments – les plus clairs possibles – pour construire librement le film qui lui plaît et se reconstruire lui-même face à ce film. En s'amusant si possible"[15].

Nous n'avons pas abordé cet aspect de "Mon oncle d'Amérique"; ces éléments de comédie (de nombreux rires ont ponctué notre visionnement) qui constituent aussi des facteurs de distanciation au premier degré par rapport à des épisodes du film évoquant des situations banales de la vie courante de la famille ou du travail. Les limites de cet exposé ne nous permettent pas d'entreprendre un développement sur le bon usage du rire, le rôle de l'humour et les capacités du gag dans les entreprises audiovisuelles didactiques, quels que soient le sérieux de leurs sujets ou l'abstraction de leurs contenus.

Nous voudrions seulement, à la fin de cette intervention souligner la liaison établie par Alain RESNAIS entre la libre construction du film par le spectateur et la propre reconstruction de celui-ci face au film. Tous les films d'Alain RESNAIS, depuis ses premiers courts métrages, entraînent le spectateur à se poser des questions et à se remettre en question. "Mon oncle d'Amérique" s'inscrit à l'évidence dans cette tradition non pas tant par son contenu "scientifique" que par la dimension philosophique de la réflexion qu'il suscite. A partir de la présentation des aventures banales vécues par des gens "qui ont tout pour être heureux, mais ne le sont pas", ce sont des interrogations proprement métaphysiques qui sont évoquées; elles concernent non seulement le bonheur[16], mais le déterminisme, la liberté, l'ignorance et le savoir.

En ce sens nous pourrions dire que toute l'œuvre d'Alain RESNAIS, même si l'un de ses longs métrages affirme dans son titre que "la vie est un roman", invite plutôt à considérer la vie comme un film. Un film étrange dont chacun d'entre nous est à la fois auteur et spectateur, situé entre un passé fait de multiples séquences qu'il ne parvient pas à raccorder, et un avenir qui est le story-board rêvé d'un film parfait qui ne sera jamais réalisé.

REFERENCES

(1) Gilles Deluze – "L'image mouvement"; "L'image temps", Les éditions de minuit, 1985, Paris.

(2) Cf. Max Egly – "Distorsion de la structure filmique dans le film d'enseignement". Revue internationale de filmologie – Tome VIII n.º 29 – Janvier - - Mars 1957 – Presses Universitaires de France.
La notion de rupture diégétique a été développée ensuite par Geneviève Jacquinot dans son livre "Image et Pédagogie", 1977, Presses Universitaires de France.

(3) Cf. sur ce point: François Bresson – "Compétence iconique et compétence linguistique". In revue "Communications", n.º 33, 1981, Editions du Seuil.

(4) "Le viol des foules par la propagande politique" – Serge Tchakhotine, Gallimard, 1952.

(5) Il est significatif que, dès sa naissance, l'art cinématographique se soit placé sous le signe de l'illusion. Emile Reynaud et Georges Meliès, auxquels il a été rendu hommage, au cours de ce colloque, en sont les exemples les plus connus.

(6) Ernest Dichter – La stratégie du désir - Une philosophie de la vente, Editions Fayard, 1961, Paris.

(7) Nous signalons pour mémoire, car nous manquons de bonnes informations sur le sujet, le cas spécifique des "effets subliminaux", messages visuels ou sonores intercalés dans les documents pendant des durées inférieures aux seuils de perception, ou glissés clandestinement dans des images ou des bandes son complexes.

Voir à ce sujet: Wilson Bryan Key – Subliminal seduction – Ad Media's Manipulation of a not so innocent America. Prentice Hall, 1973 et Signet Book, 1974; Media Sexploitation , Prentice Hall, 1976 et Signed Book 1977.

(8) Cf. la critique de Robert Benayoun: "Resnais semble à chaque seconde s'y renier, s'y contredire, s'abandonner à tout ce qu'il évitait auparavant, et en même temps se rapprocher de l'essentiel, y compris d'une justification de sa méthode de base: le travail sur un niveau très fugitif du non verbal ...". Positif, Juin 1980.

(9) Dans le but différent de celui poursuivi par Abel Gance qui avec le triple écran, recherchait des effets instantanés de montage par juxtaposition.

(10) Signalons que Henri Laborit n'a participé ni au découpage ni au tournage ni au montage (et qu'il fut entièrement d'accord avec l'œuvre finale).

(11) Entretien avec Madeleine Chapsal – Mon oncle d'Amérique – Editions Albatros, Paris, 1980.

(12) "Je suis plus réaliste qu'on ne croit et plus documentariste qu'on ne pense ..." dit Alain Resnais dans l'entretien déjà cité.

(13) On peut s'interroger ici sur le rôle du mensonge d'Arlette Le Gall, qui fonctionne effectivement, au plan dramatique, dans le système classique du développement d'énigme. Mais on doit remarquer qu'il ne constitue pas seulement un évènement banal de la vie quotidienne (où le mensonge, gros ou petit, est largement utilisé), mais surtout qu'il illustre très clairement, la position de Henri Laborit, en ce qui concerne la liberté de l'individu. Dans la très étroite marge d'indépendance dont chacun dispose, seuls ceux qui parviennent à inventer une solution originale peuvent échapper au déterminisme et orienter réellement le cours de leur existence. En ce sens Arlette

283

Le Gall est le seul personnage qui réussisse à dominer (où "se tirer de" ...) ses problèmes affectifs. Remarquons qu'elle y réussit par un mensonge, par un acte "immoral", c'est-à-dire qui enfreint les lois de sa sociostructure.

(14) Un cas de figure intéressant, bien que fort rare, est celui des films à énigme qui ne livrent aucune explication finale. L'un des meilleurs exemples est "La dame de Shangai" d'Orson Welles.

(15) Entretien avec Madeleine Chapsal.

(16) "Bonheur" est le dernier mot de "Toute la mémoire du monde", court métrage documentaire sur la Bibliothèque Nationale (1956).

SYNTHESE DU DEBAT

Au cours de la discussion on a souligné les faits suivants:

- A propos de la pédagogie de l'argumentation et de la persuasion, une analogie avec l'ironie socratique. Si on utilise la "rhétorique de l'illusion" comme partie intégrante d'un processus éducatif, on doit aussi considérer la rhétorique de la "confiance", c'est-à-dire, que le professeur doit avoir totale confiance dans la sagesse et la perspicacité de l'élève. Sur le film présenté, on peut commenter qu'Alain Resnais compte implicitement sur l'audience pour atteindre son but: il n'impose pas son interprétation, il laisse le professeur Laborit parler en présentant les choses de façon à ce que le spectateur arrive à ses propres conclusions.

– Les jeux de couleurs qui effleurent toute l'œuvre de Resnais comme moyen technique de transmettre son message et d'arriver à ses objectifs.

– Que l'efficacité de la production de documents didactiques est liée concrètement à quatre aspects: le premier, qui est aussi le plus important, concerne la crédibilité nécessairement intrinsèque à tout le système de production, l'institution dont le document didactique provient doit être respecté et accepté par tout le monde; deuxièmement, on doit tenir compte des compétences pédagogiques, – l'adéquation des outils de travail à l'étudiant, pour que celui-ci ne les rejette pas; troisièmement il faut aussi considérer l'adéquation technologique des moyens; et, finalement, pour que la persuasion ait lieu sans démagogie et sans trucages, on doit faire attention à la netteté intellectuelle du produit didactique achevé.

– Que la crédibilité d'un film à vocation pédagogique dépend beaucoup de ses conditions de production. En effet, pour qu'un produit de ce type trouve son unité, sa propre cohérence interne, il faut tout un travail d'équipe dès le début jusqu'à la fin du processus. C'est dans cet effort que réside la posibilité de conquérir l'intérêt du public, ou bien, du spectateur.

– Que c'était la publicité qui a développé l'image de qualité et l'a utilisée largement. Cependant, l'image de qualité pourra servir à d'autres fins.

– Que l'efficacité d'un film didactique qui explique le système nerveux, comme dans l'œuvre de Resnais, par exemple, demeure surtout dans l'aspect ludique qui contraste avec le texte écrit. En outre, il faut aussi distinguer le "savoir" et le "savoir faire", parce qu'il y a des sujets, comme le tango, par exemple, qu'on n' apprend pas seulement par l'observation à l'écran de télévision, il faut un apprentissage réel, pas seulement des simulations. Quoique, en effet, cette barrière ne soit

pas encore nettement définie, justement parce qu'il est difficile de démarquer un espace et l'autre, de les délimiter.

– La simplification existant dans le film d'Alain Resnais en ce qui concerne l'analyse du thème de base: dans une première phase, il nous présente le fonctionnement du système nerveux des trois cerveaux, de l'inconscient, etc., et après il stimule les réflexions d'ordre métaphysique. En effet, c'est cette simplification qui attire les gens, qui fait le grand succès parmi un public-cible de culture moyenne. On pourra peut-être classer ce film dans le groupe que Gabriel La Rocque appelle groupe de "vulgarisation" des documents audio-visuels.

MARIA CLARA NUNES

Portugal

Les systèmes audio-visuels interactifs

Considérations préliminaires

Nous assistons actuellement à un virage technologique, ayant de fortes incidences dans le domaine pédagogique, qui s'accompagne d'un changement dans les systèmes de communication économiques et des instruments de production.

Les responsables de la formation, les formateurs et les professeurs ne peuvent rester indifférents à l'évolution permanente de la situation pédagogique et doivent chercher le plus possible à la suivre.

La formation passe par des transformations profondes, en ce qui concerne ses moyens, ses méthodes et ses objectifs.

Les théories pédagogiques modernes ont développé dernièrement les concepts d'autoformation et de formation interactive, ce qui va provoquer une sorte de "révolution" dans la pédagogie traditionnelle, en ce qui concerne les relations professeur/élève et formateur/formé.

On assiste à une revalorisation de l'individu, qui se forme lui-même, ce qui va nécessairement favoriser l'autocritique et l'autoévaluation des progrès individuels.

Aujourd'hui, un des aspects fondamentaux de la formation permanente consiste en une autoformation assistée, qui est intimement liée à la méthodologie interactive.

Audiovisuel et informatique

Nous pouvons dire que l'ère de la communication audiovisuelle constitue une nouvelle "civilisation" ayant un langage propre, qu'il appartiendra au professeur et au formateur de chercher à découvrir et à développer.

Ils rencontreront des difficultés diverses, au niveau du contenu technique, de nature psychologique et pédagogique, qu'ils devront surmonter.

Les années 80 apparaissent cependant sous de bons auspices dans le domaine de la technologie et surtout dans ceux de l'électronique et de l'informatique, ce qui va contribuer au passage de l'ère audio-visuelle à l'ère informatique et ceci sera particulièrement vrai dans l'enseignement et la formation.

Surgissent ainsi de nouveaux instruments pédagogiques: la vidéodisque interactif, le vidéotexte, etc.

Les machines audiovisuelles et les ordinateurs étaient plus ou moins dépassés quand ils étaient utilisés isolément, mais en les utilisant conjointement, ils vont enrichir réciproquement, deux technologies: l'audiovisuel et l'informatique.

Le micro-ordinateur donne à la vidéo la rigueur et la logique dans la conception des programmes, contrôle les erreurs, permet l'apprentissage par étapes successives, en facilitant un type de formation autodidactique, base de la formation interactive.

Cependant, dans la relation audiovisuel/informatique, il y a des aspects spécifiques déterminés qui dépassent les instruments concernés, comme c'est le cas d'un nouveau type de dialogue entre l'élève et le formateur d'une part et le programme de l'autre.

A chaque fois qu'une nouvelle technique intervient dans un domaine créatif, on assiste d'une part à un changement des formes d'expression, d'autre part à une évolution de cette technique. Il est naturel que, dans les premiers temps, les possibilités techniques du matériel conditionnent la phase créative, à cause de l'apparition de produits conçus pour tester le potentiel technique des vidéodisques, magnétoscopes et projecteurs contrôlés par des micro-ordinateurs.

Mais, à mesure que l'on va atteindre un certain degré de perfectionnement, surgissent de nouveaux types de produits, grâce à la collaboration, jusque là

inconnue, entre informaticiens et concepteurs, réalisateurs et producteurs de programmes audiovisuels.

Un tel fait implique nécessairement un type de conception et de réalisation de programmes d'enseignement/formation avec des caractéristiques différentes de celles des productions audiovisuelles, de type traditionnel, dites narratives ou linéaires.

L'informatique introduit une exploration pédagogique, avec une base "dialoguante", conversationnelle, déjà amplement divulguée par la télématique.

Interactivité

Des mots comme "interactivité", "interactif", "audiovisuel interactif", sont aujourd'hui très utilisés, bien qu'ils appartiennent à un domaine qui est encore en voie d'exploration, dans une phase expérimentale.

Si nous cherchons à donner une définition du terme "interactif", nous dirons que c'est un système qui permet la transmission de l'information, tant dans le sens émetteur-récepteur que dans le sens récepteur-émetteur, et qui propose à l'utilisateur le "dialogue", en obtenant des informations nécessaires à la résolution de ses problèmes.

Quant à l'expression "audiovisuel interactif", il consiste en la possibilité pour les utilisateurs de "dialoguer" avec un "stock" d'images et de sons, au moyen d'un dispositif technologique spécifique, qui consiste en un micro-ordinateur associé à une machine audiovisuelle de lecture: un projecteur de diapositives, de films, des magnétophones, des magnétoscopes, etc.

La qualité d'un programme de ce type présuppose un niveau élevé de "dialogue", une adéquation des moyens d'expression utilisés par l'auteur et des propositions de l'élève/apprenant, en considérant ses objectifs et ses nécessités.

Leurs interventions peuvent être de nature différente: une réponse, une question, un choix, une décision, une opinion, etc., et assumer diverses formes: ou le programme sollicite la participation de l'utilisateur à des moments prédéterminés, en lui proposant la sélection, l'action pendant un temps d'arrêt de l'audiovisuel, ou bien il se déroule continuellement et l'utilisateur agit par lui-même.

Le dispositif de commande peut être constitué par un clavier, des leviers, des boutons, un écran tactile, etc.

Les programmes audiovisuels interactifs à caractéristiques didactiques se prêtent à un type d'exploration pédagogique, qui vise à l'adaptation de la présentation et du contenu à l'élève/apprenant, en tenant compte de ses différents centres d'intérêt, en différenciant les "démarches" pédagogiques, et en leur permettant d'évoluer à leur propre rythme.

Les systèmes audiovisuels interactifs sont basés sur trois processus fondamentaux:

— **Le processus "linéaire"**

Le document audiovisuel, comprenant des images sonorisées ou non, ne peut se dérouler que dans un ordre déterminé.

Cependant, la lecture peut être interrompue en quelque point et reprise plus tard.

Les programmes qui correspondent à ce processus doivent sélectionner très attentivement les interruptions, et les utiliser pour enseigner à l'apprenant à analyser le document, au moyen de questionnaires.

Ce procédé ne permet pas de revenir en arrière, ni d'avancer rapidement. Ainsi, les problèmes de "gestion" de la machine audiovisuelle par le micro-ordinateur sont-ils faciles à résoudre.

L'utilisateur qui n'a pas fait attention à une séquence d'informations et qui est dans l'impossibilité de répondre aux questions posées, ne pourra pas revoir la séquence, sans interrompre totalement le processus et revenir au départ. Il appartiendra au réalisateur du programme de système linéaire de choisir entre deux possibilités:

a) créer une situation de "blocus" dans laquelle l'apprenant se trouvant dans l'impossibilité d'avancer, devra recourir au moniteur, qui lui permettra de poursuivre, ou bien il le fera revenir au début.

b) la réponse correcte sera donnée par l'ordinateur, après un certain nombre d'essais de la part de l'apprenant.

– **Le procédé "aléatoire"**

Les sytèmes de ce type offrent la possibilité d'utiliser, dans un ordre indifférent et autant de fois qu'il est nécessaire, les informations enregistrées ou les supports audiovisuels.

Les instructions à transmettre à la machine audiovisuelle sont plus complexes que dans le processus "linéaire".

Les séquences, après avoir été définies par des cordonnées de début et de fin, reçoivent un code de deux chiffres permettant de les identifier pendant les échanges d'information entre le micro-ordinateur et l'"interface" de gestion, associée à l'appareil audiovisuel. Connaissant les indications début et fin, l'"interface" de la gestion devra décoder de tels nombres à deux chiffres pour laisser la machine faire la recherche de la séquence.

– **La "simulation"**

C'est de tous les procédés le plus sophistiqué, son utilisation présuppose:

. l'existence d'un système audiovisuel, qui se destine au processus aléatoire et qui présente une grande capacité de stockage d'image et de son;

. une grande capacité de mémoire centrale.

Ainsi, le support idéal pour une simulation paraît être le vidéodisque, associé à un micro-ordinateur de forte capacité.

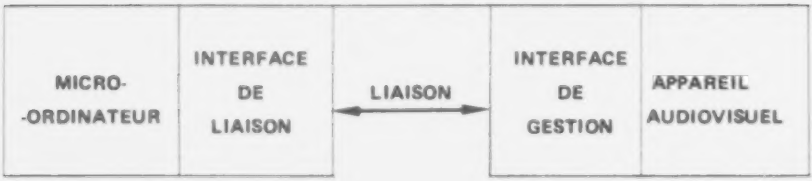
Le vidéodisque, en plus de sa précision et de sa capacité d'arrêter l'image sans créer de préjudice au support, offre aussi la possibilité d'avancer et de reculer à différents vitesses, ce qui facilite les simulations dans le temps.

Le passé historique de cette technique interactive peut être cherché dans les machines à enseigner, dans l'enseignement programmé de Skinner et Crowder, dans l'enseignement assisté par ordinateur et, plus récemment, dans le vidéodisque.

Instruments des systèmes interactifs

Les éléments fondamentaux de la chaîne interactive sont:

- le micro-ordinateur
- l'interface de liaison
- l'interface de gestion
- l'appareil audiovisuel



Un système interactif se compose de différents éléments technologiques, qui n'ont pas été conçus initialement pour cette utilisation, mais qui, articulés d'une certaine manière, ont donné lieu à l'émergence d'un nouveau "médium".

Il s'agit d'un ou de plusieurs dispositifs audiovisuels, commandés par un micro-ordinateur: un lecteur de vidéodisque optique (système laser); un magnétoscope; un projecteur de diapositives et un magnétophone à cassettes, reliés au moyen d'interfaces.

Les micro-ordinateurs envoient les ordres pour que soient exécutées les fonctions simples suivantes au moyen de l'appareil audiovisuel: la lecture, la pause, l'accélération, le "ralenti", la marche avant, la marche arrière, la recherche d'une image ou d'un "signal de synchronisme", et quelques travaux plus élaborés, tels que: la lecture, à partir d'une image déterminée, d'une autre image, la recherche d'une séquence, etc.

Pour conclure, on pourra fournir des ordres encore plus spécifiques: des effets de lumière, de fondu et de rythme, dans le cas des projecteurs de diapositives.

L'exploitation des appareils audiovisuels de type standard, dont l'utilisation interactive, en liaison avec un micro-ordinateur, n'a pas été prévue par le constructeur, créé des problèmes de télécommande.

Tous les micro-ordinateurs commercialisés actuellement peuvent être utilisés, comme élément principal d'un quelconque système audiovisuel interactif. Cependant, une séléction devra obéir aux paramètres suivants:

- capacité de mémoire centrale
- langage de programmation
- normes d'entrée et de sortie
- qualité et possibilités graphiques
- prix et fiabilité

Le degré d'interactivité, c'est-à-dire, le type de dialogue possible entre l'utilisateur et le système, dépendra de la capacité de mémoire centrale.

- **Les micro-ordinateurs**

  Pour simplifier, nous englobons sous cette appellation l'ensemble constitué par une unité centrale et par la mémoire centrale, associées à un terminal représentant diverses entrées-sorties.

  Deux types d'unités périphériques sont indispensables:

  . un écran cathodique pour la visualisation

  . une mémoire de masse, constituée par une unité de registre et de lecture magnétique dont la fonction principale consiste à "charger" le programme dans la mémoire centrale

- **Les interfaces de liaison**

  Elles assurent la liaison entre l'ordinateur et ses unités périphériques. Elles impliquent la transmission d'une quantité significative d'informations numériques, qui sont constituées par des éléments binaires, regroupés en "mots", qui, pour être reconnus par le destinataire, doivent être transmises selon des normes très précises. Elles sont nécessaires pour "commander" l'appareil audiovisuel, à partir des instructions numériques fournies par le micro-ordinateur.

— **Les appareils audiovisuels**

Ils constituent l'élément ultime de la chaîne interactive et doivent être choisis en fonction des objectifs d'exploitation du système audiovisuel interactif mais ils ne permettent pas tous le même type d'interactivité. Tous les appareils suivants sont susceptibles d'être intégrés dans une chaîne interactive:

. projecteur de diapositives avec ou sans synchronisme
. projecteur de films fixes
. lecteurs de microfiches
. magnétophone (à bande ou à cassette)
. magnétoscopes
. vidéodisques
. lecteurs d'images fixes en vidéo

La formation et les systèmes audiovisuels interactifs — analyse de coûts et bénéfices

La liaison du magnétoscope et du vidéodisque au micro-ordinateur et l'apparition du marché du câble ont donné lieu à une nouvelle génération de produits didactiques qui associent une image à un programme: les systèmes audiovisuels interactifs à caractère pédagogique.

L'informatique, les audiovisuels et les réseaux de diffusion apparaissent comme des instruments au service d'une politique de démocratisation et de rénovation du système éducatif traditionnel, dont les principaux objectifs sont: la décentralisation, l'adaptation aux nécessités, l'enseignement/la formation à distance, une amélioration des relations entre la vie professionnelle et l'ambiance socio-économique des élèves/apprenants.

Actuellement, les applications de ces systèmes se situent principalement dans les domaines professionnels, institutionnels et éducatifs.

La vidéo interactive est de tous le "media" le plus adapté au stockage des données et au processus pédagogique.

Ainsi, fréquemment, un magnétoscope (enregistrant les sons et les images) apparaît relié à un ordinateur, ce qui permet d'obtenir un degré d'interactivité très satisfaisant en ce qui concerne la formation ou la démonstration.

Le vidéodisque combine les avantages de trois supports pédagogiques très importants: le livre, la télévision et l'ordinateur.

Il permet d'atteindre un degré élevé de réalisme, par le fait qu'il combine l'image et le son, d'interactivité et de capacité de stockage des données.

L'utilisation du vidéodisque permet effectivement à chaque responsable de formation de savoir précisément ce qui a été réellement enseigné à chaque apprenant, ce qui est particulièrement important dans le cas de personnes en formation sur le lieu de travail, et géographiquement dispersées. Dans certains types de programmes de formation commercialisés, pour la connaissance des produits et l'apprentissage du "savoir-faire" commercial.

En somme, le vidéodisque est un moyen de formation plus attrayant et individualisé, en plus d'être un excellent instrument de simulation.

Quant à sa capacité de stockage, les possibilités d'application du vidéodisque relié à un ordinateur sont en constant développement, notamment dans le domaine des archives de données relatives aux produits industriels, de la gestion de cadastres, des dessins, des plans et des schémas de l'ingénierie civile, etc.

Cependant, c'est dans le domaine essentiel des banques d'images que cette capacité se montre fondamentale.

Outre les programmes de formation interactive, basés sur le vidéodisque, il existe d'autres équipements audiovisuels, comme par exemple, le projecteur de diapositives et magnétophone audio, qui constituent des systèmes moins sophistiqués et moins coûteux, mais qui donnent aussi d'excellents résultats et présentent des avantages tels que:

- la précision du message;
- la fixité de l'image;
- les archives d'images existantes;
- la production aisée de programmes et leur possibilité de réalisation permanente.

Les systèmes audiovisuels interactifs présentent de nombreux avantages dans la formation, parmi lesquels les suivants:

- ils assûrent la manutention des connaissances
- ils permettent l'autoformation ou la formation par petits groupes
- ils facilitent une formation homogène, rigoureuse, sur les lieux de travail (même géographiquement éloignés)
- disponibilité 24 h / 24
- ils permettent l'autocontrôle des connaissances
- ils utilisent un langage naturel
- ils permettent une réelle interactivité

Le type d'interactivité est intimement lié aux objectifs de communication.

Ainsi, les produits/programmes pédagogiques visent à instruire, former ou motiver.

Que ce soit dans le domaine littéraire, scientifique ou technique, un sujet didactique présenté comme audiovisuel interactif se construit autour de thèmes très précis: l'observation d'un phénomène, une découverte scientifique, une loi, une méthode, une application, une expérience, une technique, un événement scientifique, économique, politique, social, etc.

Nous pouvons répertorier divers types d'objectifs pédagogiques à atteindre: découvrir, faire prendre conscience, vérifier ou approfondir des connaissances, éclaircir, rassembler des idées ou des notions, développer l'esprit critique, l'esprit d'analyse en vue de résoudre des problèmes.

Le processsus interactif devra ainsi répondre à différents types de raisonnement , analogie, association logique, déduction, etc.

La conception de ce type de programmes audiovisuels interactifs pour la formation requiert une analyse approfondie, qui peut se résumer en quatre étapes:

1. Etude préliminaire
2. Analyse pédagogique

3. Réalisation
4. Tests et validation

Etude préliminaire

Elle présuppose une définition précise du contenu de la formation, résultant des objectifs à atteindre et d'une analyse de la population à former.

Analyse pédagogique

C'est la phase la plus délicate, et souvent la plus longue de tout le processus, car elle implique une prise de décision quant aux points suivants:

- sélection de la stratégie pédagogique
- contenu exact des textes, graphiques, sollicitations, questions, etc.
- analyse des réponses
- réclamations permises à l'élève/apprenant

Au niveau de l'ensemble du cours, il est nécessaire de définir:

- le plan du cours
- le contenu des données accessibles à l'élève/apprenant, quand celui-ci peut faire des réclamations
- certaines possibilités du système

La réalisation

Cette phase, contrairement à ce que l'on croît, n'est pas si longue que la précédente. Elle dépend essentiellement de trois facteurs:

- la complexité du travail
- le choix du matériel à utiliser
- la puissance des appareils mis à la disposition du programme

Les phases

- l'écrit et la conception du guide

  Il devra obéir à des règles spécifiques. Un guide interactif consiste à décrire tous les éléments sonores et visuels et à établir un organigramme qui décrit les relations logiques qui les relient.

- l'élaboration du "software" ("logiciel")
- la post-production
- la simulation de l'utilisation (fabrication de maquettes)

Evaluation – Tests

En plus des tests classiques effectués par l'auteur du programme, il est indispensable d'évaluer ce dernier avec un échantillon réel de la population-cible. Cela permettra de corriger certaines questions ou certains textes mal rédigés et d'analyser des réponses incorrectes.

Cette étape pourra être longue et fastidieuse si l'analyse pédagogique n'a pas été préparé avec suffisamment de rigueur.

Analyse de coûts et bénéfices

Si l'on veut essayer d'implanter un système audiovisuel interactif, dans le domaine de l'enseignement ou dans celui de la formation, il est indispensable de procéder à une analyse de ce type, si possible en comparaison avec les systèmes pédagogiques traditionnels.

Un des problèmes fondamentaux de l'évolution technologique et des moyens de production renvoie à l'adaptation de l'homme aux processus nouveaux.

En cherchant à choisir les moyens de formation les plus adéquats, et à utiliser les technologies pédagogiques les plus récentes, nous devrons analyser au préalable la relation coûts/bénéfices.

C'est un fait que nous devons donner la priorité aux systèmes audiovisuels interactifs dans notre pays, mais, parce que nous sommes sûrs de l'importance

d'une telle étude, nous allons présenter ensuite quelques données d'une expérience française qui nous semble intéressante pour procéder à une analyse et à une réflexion postérieures.

Le type de méthodologie choisie fut l'Enseignement Assisté par Ordinateur et l'objectif d'étude consiste à calculer le coût horaire par élève d'un programme déterminé, dans un contexte donné, et à partir de là, d'en tirer des conclusions sur la rentabilité éventuelle, par rapport aux types de formation traditionnels.

COUTS DE FORMATION		AUTRES COUTS	
AMORTISSEMENTS	COUTS DE FONCTIONNEMENT	SALAIRES DES APPRENANTS	FRAIS DE DEPLACEMENTS
Les appareils ("hardware" et les "didacticiels" "software")	Manutention Coûts des supports Coûts de liaison des équipements Organisation		

La distinction entre les coûts et l'enseignement/formation proprement dits et les coûts annexes (salaires et déplacements des apprenants) est essentiel pour comprendre la rentabilité.

Les coûts de l'enseignement/formation englobent:

Les amortissements

Considérant qu'autant le type d'enseignement que le "software" lui-même vieillissent très rapidement, on leur a attribué une durée d'amortissement de trois ans.

Quant aux "didacticiels", en partant du principe coût/heure/didacticiel, l'amortissement sera calculé en fonction du nombre d'élèves/apprenants du cours.

La majeure partie des coûts est dûe aux amortissements du matériel et/ou du didacticiel (ça depend du coût de l'heure et de la population comprise) qui dépendent de deux facteurs: le coût du poste de travail élève/apprenant et la taxe d'utilisation.

Ceci montre l'intérêt qui existe d'une part, à grouper les utilisateurs potentiels, en pensant à la production de programmes en commun, et d'autre part, à faire en sorte que les problèmes techniques, de transfert commun de "didacticiels" à des machines différentes, soient résolus d'une manière satisfaisante.

Les coûts de fonctionnement

La manutention du matériel et du "software"

Elle a été évaluée à 8% par ann, selon le montant de l'investissement correspondant.

Les coûts des supports

- les disquettes: 1 disquette/heure/élève 60 F. sert en moyenne à 30 élèves/apprenants – 2 F./élève.
- documentation: 3 F./élève/apprenant
- programmes audiovisuels (vidéogrammes, montages audiovisuels): 30 F./heure/élève/apprenant

Coûts de liaison des équipements

Liaison permanente du poste de l'élève/apprenant avec un micro-ordinateur: 50 F./heure/élève.

Organisation

- 20 F./heure/élève/apprenant
- Rentabilité (consulter le tableau suivant)

Réduction de la durée de formation

Les expériences effectuées dans diverses entreprises, qui utilisent l'Enseignement Assisté par Ordinateur depuis déjà quelques années dans la formation, montrent qu'il y a une diminution de cette durée dans une proportion de 2 à 3.

Ainsi, un cours traditionnel d'une semaine (30 heures) peut être remplacé par un "didacticiel" de 10 à 15 heures.

Cette réduction du temps de formation a une influence directe sur le coût global de la formation.

Salaire des apprenants

Si nous divisons par 2 ou 3 le temps de formation, nous diminuerons dans la même proportion le coût se rappportant au salaire des apprenants.

Frais de déplacement

Dans la formation traditionnelle, ces frais ne peuvent pas être évités la plupart du temps, ce qui n'est pas le cas dans l'Enseignement Assisté par Ordinateur, qui permet de décentraliser la formation, en supprimant quelques frais.

Ça permet aussi de former le personnel, qui refuse de se déplacer jusqu'aux centres de formation, sur les lieux-mêmes du travail, aux horaires qui lui conviennent le mieux, sans perturber le service, ce qui ne se produit pas quand les apprenants doivent s'absenter pendant plusieurs jours.

COUTS DE FORMATION			AUTRES COUTS	
AMORTISSEMENTS		COUTS DE FONCTIONNEMENT	SALAIRE DES APPRENANTS	FRAIS DE DEPLACEMENT
Les appareils ("hardware et "soft- 3 ans	Les didacticiels Selon le nombre des apprenants	Manutention 8% par an de l'investissement respectif Supports – disquette/ /heure/apprenant: 2 F. – documentatio.t/ /heure/apprenant: 3 F. Coûts de liaison de l'équipe/heure/ /apprenant Organisation/heure/ /apprenant: 20 F.		

Analysons un exemple concret:

Mr Dupont, qui travaille en province, doit se déplacer à Paris, qui se trouve à 500 km, pendant 4 jours pour participer à un stage de formation. Il sera donc absent pendant 5 jours.

Son salaire est de 15 000 F/mois.

Les coûts de formation sont de 50 F/h, en moyenne.

Sachant cela, on a proposé au responsable de la formation une action identique, en Enseignement Assisté par Ordinateur, dans le cadre de l'entreprise dont les coûts de formation s'élèvent à 500/h.

A première vue, cela semblait très cher. Cependant, si l'on analyse le tableau suivant, la rentabilité pour l'entreprise, selon la solution proposée plus haut, semble évidente:

FORMATION

	TRADITIONNEL		E. A. C.	
Coût/heure/apprenant	50 F		500 F	
Durée	24 h		10 h	
Coût de formation	1 200 F	19%	5 000 F	85%
Déplacements/jour	2 000 F	32%	–	–
Salaire/apprenant	3 000 F	49%	940 F	15%
Coût total	6 200 F	100%	5 940 F	100%

Après avoir présenté ces éléments, nous nous poserons cette question:

Pourquoi est-ce que l'Enseignement Assisté par Ordinateur ne se développe-t-il pas plus rapidement?

En premier lieu, parce que le coût élevé peut cacher la rentabilité déjà abordée, si l'on ne tient pas compte des facteurs mentionnés.

Cependant, il conviendra de souligner le fait qu'il s'agit d'une méthodologie pédagogique récente, et que seul un développement plus important sur le marché de l'enseignement et de la formation contribuera à diminuer les coûts pour un grand nombre d'utilisateurs.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, ce n'est pas pour des motifs pédagogiques que l'Enseignement Assisté par Ordinateur se développe au sein des entreprises, mais surtout à cause de sa rentabilité.

Il nous reste à espérer que ces systèmes audiovisuels interactifs parviennent à s'implanter aussi au Portugal, effectuant ainsi une modernisation des technologies éducatives et contribuant au développement de l'enseignement et de la formation, d'une manière efficace et rentable.

301

MELO E CASTRO

Portugal

Pour une poétique des média

La production expérimentale, faite d'une succession de tentatives et d'erreurs, semble, à la première vue, bien éphémère. En tout cas, l'observation des pratiques expérimentales dans le domaine de l'art et en poésie en particulier prouvent qu'elle a l'aspect d'une continuité qui se renouvelle au travers de coupes stratégiques dans le passé mais aussi par des relectures successives qui aboutissent à des appropriations de type intertextuel. On peut parler d'un dynamisme dialectique de négation et d'appropriation qui se projette dans le futur sous forme de synthèses transgressives et anticipatrices.

C'est ainsi qu'aujourd'hui je me représente l'action que dès le début des années 60, nous avons réalisée dans le domaine de la production poétique, à la recherche de quelque chose de nouveau et de ses conditions, car je suis convaincu que c'est au moyen de cette invention et de cette construction que vont être créés des modèles de qualité pour la compréhension théorique et le jugement critique.

Quand à la fin des années 50 et au début des années 60 nous nous sommes lancés dans l'aventure de la poésie concrète, c'était toute la transgression de l'écrit traditionnel qui était mise en cause. La théorisation "difficile" qui en résulta (cf. le plan pilote pour une poésie concrète du groupe Noigrandres de São Paulo, Brésil) assumait en fait le caractère de synthèse propositive, se réclamant autant d'Ezra Pound que de Maiakovsky et assumant la fonction idéogrammatique des

écrits orientaux car se servant des écrits analytiques occidentaux, c'était la synthèse verbo-voco-visuelle: "la tension des mots-objets dans l'espace-temps", selon les termes d'Augusto de Campos.

C'est ainsi qui commença ce qu'aujourd'hui nous pouvos appeler la dynamique du suport, car c'était précisément le déplacement de l'attention vers la page (la page blanche de Mallarmé constituera l'appropriation immédiate de l'intertexte). La page qui est l'espace matériel du poème où les mots se trouvent libres de s'organiser comme ils veulent, constituant un nouveau type de poème: le poème concret.

La notion d'espace en poésie était introduite. La poésie qui traditionnellement se créait et se développait le long de la chaîne temporelle des rythmes (mètres) et des consonances (rimes).

La rupture de telles chaînes temporelles et leur substitution par des tensions spatiales conduit à la fragmentation du discours et même jusqu'à son refus, atomisant les images poétiques qui acquièrent la valeur de signes iconiques (selon la conception de Pierce).

Mais c'est la dynamique du support qui va conduire la poésie expérimentale à travers une série de propositions telles que celles de la poésie-action (sous ses différentes formes, le happening, l'installation, la performance) passant même par une courte période de forte conceptualisation ou de critique et de minimisation de la fonction du support lui-même.

Surgissent alors les nouveaux supports: le xérox, la vidéo, l'ordinateur.

Et même si aujourd'hui nous ne pouvons accepter de gaîté de coeur le fait que "le moyen c'est le message" comme disait radicalement McLuhan dans les années 60, nous savons très bien que le support (ou la composante matérielle du moyen de communication) détermine la nature et la qualité de la production que ce même support rend possible.

Remarquez bien que j'ai scrupuleusement évité d'utiliser la dichotomie "forme/contenu" car elle est encore présente à l'esprit de beaucoup de gens et peut amener à faire de graves confusions.

Cependant il est nécessaire de dire clairement que le moyen et le support n'ont rien à voir avec la forme et que la notion de contenu n'épuise pas l'information qu'un poème peut apporter.

C'est que nous nous trouvons en fait dans le domaine qu'Abraham Moles appelle domaine de "l'information esthétique", ou d'une information unique et intraduisible dans un quelconque autre système de signes logiques vu que cet autre système n'existe pas. Ce qui n'arrive pas quand il s'agit de l'information sémantique et pragmatique qui, elle, est toujours traduisible.

C'est ainsi que le support est substantivé et indissociable du poème parce que, avec lui, le poème existe et sans lui, il disparaît. La page blanche de Mallarmé, l'espace de la poésie concrète, le corps de poète-performant, l'écran de vidéo et sa synthèse chromo-spatio-temporelle sont des éléments structurels de la signification du poème qui est créée avec eux.

Une poétique des moyens est ainsi une poétique des supports et des conditions de production qui rendent possibles autant de lectures qu'il est nécessaire.

Lire un poème de Fernando Pessoa, voir un poème concret, participer à un hapenning, voir sur un écran de télévision un poème concret, participer à un happening, voir sur un écran de télévision un poème visuel produit par un générateur vidéo, sont des situations de communication radicalement nouvelles, qu'il est seulement possible de considérer comme communication esthétique et non pas comme communication à des fins pragmatiques.

Si les supports constituent pas eux-mêmes un défi à notre inventivité productrice, ils défient aussi les destinataires de cette communication esthétique car c'est par la transgression des codes de l'écrit et de la lecture déjà acquis et acceptés par des produteurs en tant que lecteurs qu'ils se manifestent d'abord.

Ce qu'une poétique des moyens nous propose aujourd'hui est ainsi une poétique de lecture impliquant une révision de la manière de voir, à partir du moment où les supports mettent l'emphase d'une manière forte sur la vision et sur son caractère qui synthétise la perception. Mais nous devons apprendre à les utiliser: réapprendre à voir, à lire et à entendre, en découvrant en même temps de nouvelles formes de plaisir.

Les poèmes visuels — auxquels j'ai donné le nom de Signages ("Signagens") — réalisés et produits à l'IPED, depuis mars 1985 jusqu'à maintenant, sont le fruit d'un programme créatif dans lequel nous avons mis l'accent délibérément sur l'utilisation d'un nouveau support: la vidéo, au moyen des nouveaux instruments de l'écrit: le générateur de caractères et d'autres équipements complémentaires.

COPY

La spécificité de l'esthétique vidéo, de ses temps et de ses espaces, de ses cordonnées de mouvement et de couleur sont autant d'éléments d'une nouvelle grammaire visuelle qui requiert une nouvelle attitude de lecture.

Si la vidéo est, selon McLuhan, un moyen froid, car elle réclame du recepteur une attitude de participation au système de communication, qui fait de lui la cible vivante de la projection des radiations, son esthétique spécifique pourra être considérée comme une esthétique froide, contrairement à l'esthétique du cinéma dont la température est chaude, car un film est une projection à laquelle un spectateur assiste anonymement dans l'obscurité et à distance, situé à un point d'observation qui se trouve hors du système de communication, et voyant à peine les résultats.

Je pense qu'une conception **froide** de l'esthétique pour une vision pour une vidéo-poésie est celle qui convient le mieux, car elle situe les problèmes d'articulation syntaxique dans une syntaxe spatiale et topographique – comme dans la poésie concrète, mais aussi les problèmes de temps, car la lecture doit être ouverte et probabiliste sans suivre des schémas préexistants: chaque poème aura son temps propre et ses modes de lecture comme composantes structurelles. Au lecteur de construire ses lectures. L'esthétique froide de "Signages" pourra sembler soit primaire, soit énigmatique à cause de ses solutions apparentes ou de ses référents imédiats, qui constituent la conséquence du jeu probabiliste dans lequel les images se plaisent et du contenu informatif élevé qui en résulte, débouchant sur la polysémie et la jouissance imprévues.

SYNTHESE DU DEBAT

Au cours de la discussion on a souligné les faits suivants:

- Deux points concrets, presentés lors de la communication, qui concernent les concepts audio et visuel et les différentes relations établies entre les deux (audio-visuel, audio ou visuel, audio et visuel, ou bien, audio et audio-visuel). C'est-à-dire que, grâce à la technologie, on peut avoir l'image sans le son ou le son sans l'image. Dans ces cas, est-ce qu'un des points disparaît ou survit-il tout de même?
  Effectivement, on peut avoir chacun à la fois, il ne perd pas sa valeur. Mais, sans doute, on les enrichit lorsqu'on les réunit. Par exemple, quand on ajoute du son à des poèmes on leur confère une nouvelle dimension.

- La poésie audio-visuelle concrète, le parallélisme parlé-écrit et la différence entre la forme du contenu et la matière du contenu, dans le film présenté. Dans ce cas particulier, au-delà du poème sonore, il y a le magnifique travail de montage qui crée un nouveau poème.
  Il ya plusieurs façons d'utiliser la poétique et on pourrait aussi en profiter dans l'enseignement pour aider à développer un sens esthétique.

306

PAUL LAVAUD

Bélgica

Notice pédagogique (documents d'appui)

1. "Invitation à la lecture"

"La légende et les aventures héroïques, joyeuses et glorieuses d'Ulenspiegel et de Lamme Goedzak au pays de Flandres et d'ailleurs" (1867), tel est l'objectif premier de la vidéo réalisée par les "Archives et Musée de la Littérature". De nombreux extraits de l'œuvre ont été choisis, de nombreuses pistes ont été tracées pour favoriser la naissance du désir et du plaisir de lire. Le texte de "La légende ..." n'est toutefois pas présenté simplement ici dans sa dimension esthétique et narrative. Il est mis en histoire. Le plaisir de lire passe aussi par le **désir d'histoire**. Comprendre la valeur sociale et historique d'un texte permet d'affiner l'intervention critique et créatice qu'est l'acte de lecture. Il ne s'agit donc pas de diluer le texte dans la traditionnelle histoire littéraire. Le sens d'une œuvre, construit à partir de l'histoire, représente un sens parmi d'autres. Il est le complément indispensable du sens issu d'une lecture actuelle. Il aide le lecteur à situer son propre discours dans le temps et dans la société. A ce titre, la littérature est conçue comme un instrument de réalisation sociale.

Pour réaliser cette alliance de l'histoire et du texte, l'organisation des images et du commentaire de cette vidéo a été conçue selon une démarche que pourrait représenter schématiquement la figure du **sablier**. L'information sur "La légende d'Ulenspiegel" va donc couler, comme le sable, du contexte le plus large – Thyl

dans la littérature universelle –, vers le noyau le plus sensibilisant du texte – La mort de Claes. Elle s'amplifiera alors dans les diverses ramifications textuelles pour aboutir à la valeur symbolique de l'œuvre.

La préparation du livre continue dans la partie supérieure du sablier vise à assurer **la relation entre le texte et l'histoire**. A partir de ce cas particulier, il est aisé de problématiser un certain nombre de faits de l'usage littéraire considéré dans ses fondements historiques et sociaux. Retracer l'histoire des conditions individuelles et sociales de la production du texte ainsi que l'histoire de sa connaissance par l'institution littéraire et par le public, n'est pas développer un discours périphérique sur l'œuvre. A tout le moment le choix des images et du commentaire confère un caractère de nécessité à l'information et appelle le récit des aventures de Thyl dans toute son ampleur, tel qu'il apparaîtra dans la partie inférieure du sablier.

L'ouvrage de De Coster a été reconnu tardivement. Il était trop audacieux [illegible] rejette l'unité de [illegible] personnage [illegible] après [illegible] voisin [illegible] contexte [illegible] les problè- [illegible] est la lutte pour la libre conscience qui met en scène De Coster, lui qui partage les convictions de son ami F. Rops, des jeunes libéraux révolutionnaires et des francs-maçons de ce milieu du XIX[ème] siècle. A cette époque, on découvre les exploits de Thyl, le [illegible] l'idée de liberté, alors que la société industrielle a [illegible] les vagabonds (cf. Michel Foucault). De Coster [illegible] un pays où domine la bourgeoisie franco- [illegible] aux yeux des contemporains de l'auteur. [illegible] est toujours dérangeante. Elle irrite les suscepti- [illegible] Ainsi, nous avons fait du texte un objet de [illegible] confrontation de plusieurs lectures, d'hier [illegible] différences qui se manisfestent entre ces

diverses lectures ne peuvent qu'amener le lecteur de cette fin du XX^{ème} siècle à mieux percevoir son insertion dans la société qui est la sienne.

Dans un second temps – la partie inférieure du sablier – le récit va prendre toute son ampleur. Il trouvera son souffle dans les images choisies à partir du film russe d'Alov et Naoumov (1977). Mais si la lecture immanente domine, elle ne cesse de s'ouvrir sur l'histoire telle qu'elle a été développée dans le premier temps. "La légende d'Ulenspiegel" est une **épopée** où les valeurs s'affrontent dans le contraste du noir et du blanc. Au sombre Philippe II s'oppose le personnage de lumière, Thyl, celui qui est peuple et qui est pour le peuple. Sur le damier textuel, les registres s'opposent: le rire de la farce et le cri de la vengeance, la crauté et l'amour, le comique et le tragique, l'idéalisme et le matérialisme. Le texte épique s'écoute aussi bien qu'il se lit. On écoute les cloches de Notre-Dame sonner pour les morts lors du supplice de Claes, on voit se déployer sur nos yeux tout le **fantastique** que comporte la "Quête des sept" sur cette terre mythique de Flandre, au sein de ce peuple coloré et au milieu de cette nature que pénètrent le soleil et l'haleine de la mer. Le **symbolique** s'allie au fantastique pour magnifier la quête [illegible] dans l'exhaltation romantique des visions initiatiques.

Cette [illegible] son histoire. [illegible] littérature belge de l'académisme stérilisant.

Après lecture ... retourner le sablier. Plaisir de lire et désir d'histoire ... aux sources d'une littérature et d'une société guettée par l'amnésie.

Daniel BLAMPAIN

309

2. "La jeunesse"

J'éprouve au contact de la jeunesse, dans le temps présent la même sensation de malaise, qu'à la rencontre du camarade de collège, oublié, devenu boursier, et que les dix ou vingt ans intermédiaires n'empèchent de me tutoyer, ou de me frapper sur le ventre; bref, je me sens en mauvaise compagnie.

La jeunesse littéraire a de mauvaises mœurs, autant de fatuité que de paresse, et elle découpe sa vie sur le modèle de certains romans; ainsi l'homme d'esprit moule le peuple; et le visionnaire crée la réalité.

3. "Le travail"

Croyant peu à l'inspiration, il va sans dire que Baudelaire recommande le travail; chose qui fait hausser les épaules à nos progressistes, gens inoffensifs d'ailleurs.

Baudelaire dit: l'originalité est chose d'apprentissage, ce qui ne veut pas dire une chose qui peut être transmise par l'enseignement.

Il faut travailler, sinon par gout, au moins par désespoir puisque tout bien vérifié, travailler est moins ennuyeux que s'amuser; pour écrire vite, il faut avoir beaucoup pensé, avoir trimbalé son sujet avec soi, à la promenade, au bain, au restaurant, et presque chez sa maîtresse; il y a dans le mot, dans le verbe, quelque chose de sacré, qui nous défend d'en faire un jeu de hasard.

Il n'y a pas de minuties en matière d'art.

Il sera toujours utile de montrer quels bénéfices, l'art peut tirer de la délibération, et de faire voir aux gens du monde, quel labeur exige cet objet de luxe, qu'on nomme poésie.

4. "L'imagination"

Ce que nous voulons pour le poète, c'est tout d'abord l'imagination. Elle est l'analyse, la synthèse, et cependant des gens aptes à faire un résumé peuvent être privés de toute imagination. Elle est cela et elle n'est pas tout à fait cela; elle est la sensibilité; et pourtant il y a des gens très sensibles, trop sensibles peut-être qui en sont privés.

La sensibilité de l'imagination, est ce qu'on nomme généralement, le gout; de là nous tirons la puissance d'éviter le mal, et de rechercher le bien, en matière poétique. Quant à l'honneteté de cœur, une politesse vulgaire nous commande de penser que tous les hommes, même les poètes la possèdent. En quoi, sa condition est semblable à tous ces concitoyens.

5. "L'art pour l'art"

L'art est-il pernicieux? Oui. Pourquoi? Parce qu'il dérange les conditions de la vie.

Quand un poème exquis amène les larmes au bord des yeux, ces larmes ne sont pas la preuve d'un excès de jouissance. Elles sont le témoignage d'une mélancolie irritée, d'une postulation des nerfs, d'une nature exilée dans l'imparfait et qui voudrait s'emparer immédiatement sur cette terre d'un paradis révélé.

L'art est-il utile? Oui. Pourquoi? Parce qu'il est l'art.

6. "La bourgeoisie"

L'histoire n'a pas encore examiné de près le phénomène unique de la terreur; tout ce que j'en puis dire ici, c'est que derrière cette fantasmagorie populaire, les meneurs, nos grands térroristes, n'étaient nullement des gens du peuple, mais des bourgeois, des nobles, des esprits cultives, subtils, bizarres.

311

Il n'y a plus de bourgeois, depuis que le bourgeois se sert lui-même de cette injure. Aujourd'hui chacun veut ressembler à tout le monde, à condition que tout le monde lui ressemble.

L'immense appétit que nous avons des biographies, naît d'un sentiment profond de l'égalité.

L'enorme multiplication des livres dans toutes les branches de la connaissance est l'un des plus grands fléaux de cet âge. L'art a été dépossédé de toute mission d'enseignement. Le livre étant inventé, il sera toujours plus facile de lire un petit volume, tel que le catéchisme, ou le discours sur l'histoire universelle de Bossuet, que de déchiffrer les scultures d'un portail; l'art s'est émancipé.

L'individualité, cette petite propriété, a mangé l'originalité collective; "le nez d'une populace, c'est son imagination, c'est par ce nez qu'on pourra toujours facilement la conduire" cette ridicule civilisation plébéienne des loisirs.

Jouir est une science; or les bourgeois ont besoin de l'art, car se laisser devancer en art ou en politique, c'est ce suicider, et une majorité ne peut pas se suicider.

7. "Le prix du poète"

Aujourd'hui, il faut produire beaucoup.

La poésie est un art qui rapporte, mais c'est une espèce de placement dont on ne touche que tard les intérêts; en revanche très gros.

Quand aux écrivains, leur prix est dans l'estime de leurs égaux, et dans la caisse des libraires. Parce que dans ces temps de revues et de journaux, et par le féodalisme régnant des rédacteurs en chefs, et des directeurs gérants l'occasion est devenue assez rare de dire complétement sa pensée.

Ce sont les revues et les feuilletons qui perdent les littérateurs d'aujourd'hui, nous ne savons ni ou nous allons, ni d'où nous venons.

L'homme raisonnable est celui qui dit: je crois que cela vaut tant parce que j'ai du génie, mais s'il faut faire quelques concessions, je les ferai, pour avoir l'honneur d'être des vôtres.

8. "La modernité"

Il est beaucoup plus commode de déclarer que tout absolument laid dans une époque, que de s'appliquer à en extraire la beauté mystérieuse qui y peut être contenue, si légère si minime, si subtile soit-elle.

La modernité c'est le transitoire, le fugitif, la moitié de l'art. Le merveilleux nous enveloppe, et nous ne le voyons pas.

9. "Le dandysme"

Un dandy ne fait rien.

Si le poète trouve une occasion de parler de lui-même il ne se peindra pas penché sur une table barbouillant une page blanche d'horribles petits signes noirs, non plus que dans une chambre pauvre, triste, en désordre, non plus que s'il veut apparaître comme mort, il ne se montrera pas pourrissant sous le linge, dans une caisse en bois. Ce serait mentir. Horreur! Ce sera contredire la vraie réalité, c'est à dire, sa propre nature.

Etre dandy, c'est être riche, et aimer le travail.

10. "Démocratie"

Le siècle considère volontiers le malheureux comme un impertinent, mais si malheureux unit l'esprit à la misère comme Poe ou Nerval, alors, l'impertinence du malheur devient intolérable.

Il existe une tyrannie, plus cruelle et plus inexorable que celle d'un monarque, qui est celle de l'opinion publique.

L'ivrognerie littéraire est des phénomènes les plus communs et les plus lamentables de la vie moderne; mais peut-être y a-t-il bien des circonstances atténuantes. Je crois que dans beaucoup de cas, l'ivrognerie est pour le poète, une méthode de travail, méthode énergique et mortelle, mais appropriée à une nature passionnée. Le poète apprend à boire, comme un littérateur vertueux s'exerce à faire des cahiers de notes. Une partie de ce qui fait aujourd'hui notre jouissance, est ce qui l'a tué.

Parmi l'énumération nombreuse des droits de l'homme que la sagesse du XIX^{ème} siècle recommande si complaisement, deux assez importants, ont été oubliés, qui sont le droit de se contredire et le droit de s'en aller.

11. "Conclusion"

Prévenons-nous du peuple, du bon sens, du cœur, de l'inspiration et de l'évidence.

PAUL LAVAUD

SYNTHESE DU DEBAT

Au cours de la discussion on a souligné les faits suivants:

- La possible intégration des deux documents présentés dans la conférence dans un enseignement à distance après un travail pratique d'adaptation menant à des productions vidéographiques utiles dans ce type d'enseignement.

315

CÂNDIDA MOREIRA

Portugal

Logo: langage et philosophie, rôle dans le processus de l'enseignement-apprentissage

Notre époque a été caractérisée par de profonds changements qui ont modifié considérablement notre manière de vivre. Et si le changement a été depuis longtemps l'unique constante, il semble que l'on puisse dire aujourd'hui que l'unique constante soit le changement de changement.

L'ordinateur est sans doute l'un des symboles de ce changement de changement. En effet, il s'est introduit et a modifié presque tous les domaines, que ce soit dans le monde du travail ou dans celui des sciences, depuis les activités quotidiennes jusqu'aux projets les plus sophistiqués. Et ce qui est le plus surprenant, c'est que lui-même ait changé à un tel rythme que l'on parle déjà aujourd'hui d'une cinquième génération alors que la première génération d'ordinateurs est à peine âgée de quarante ans.

Les ordinateurs ont aussi fait sentir leur influence dans le domaine éducatif. Aux Etats-Unis d'Amérique, pays pionnier en ce qui concerne l'introduction des ordinateurs dans les écoles élémentaires et secondaires, le premier programme expérimental introduisant l'ordinateur dans l'enseignement a eu lieu dans les années soixante, mais ce n'est qu'à partir des années soixante-dix qu'ont apparu les premiers micro-ordinateurs et que leur utilisation s'est généralisée dans l'enseignement. Au début, les professeurs se montraient réservés quant à l'utilisation de l'ordinateur dans leur classe, le considérant avec un mélange de méfiance et de

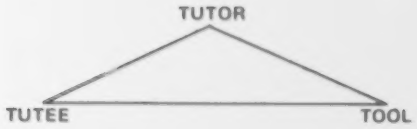
peur, mais au fur et à mesure, qu'il a été débarrassé de son image de puissance et d'inaccessibilité, il est devenu mieux accepté et on peut même dire qu'il est maintenant souhaité. Ce sont les associations de professeurs elles-mêmes qui recommandent vivement son introduction dans les programmes. Les ordinateurs en particulier, et la technologie en général sont considérés comme des moyens d'améliorer l'enseignement. Melmed dit:

> *The key to productivity improvement in every other economic sector has been through technological innovation. Applications of modern information and communication technology that are properly developed and appropriately used may soon offer education policy makers ... a unique opportunity for productivity management (cf. Chorover, 1984, p. 223).*

L'ordinateur et l'enseignement

Les ordinateurs pourront-ils réellement contribuer à l'amélioration significative du processus d'enseignement-apprentissage? Il y a différentes façons d'utiliser les ordinateurs à des fins éducatives, et ce que l'étudiant réussira à faire avec un ordinateur dépendra certainement de la manière dont on l'utilisera.

Une utilisation importante des ordinateurs a été l'expérience d'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAC), dont les principaux avantages aux dires de Suppes, un de ses promoteurs, est de permettre aux enfants d'avoir accès au même type d'enseignement que celui qu'Alexandre reçut d'Aristote (Dwyer, 1980). Malgré quelques avantages que possède l'EAC, il y a chaque jour plus d'adeptes d'un autre type d'utilisation de l'ordinateur. Taylor (1980) présente la classification suivante pour utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement: "tutor" (ce qui fournit l'instruction), "tutee" (ce qui est programmé), et "tool" (ce qui est utilisé pour écrire, dessiner ou calculer).



Ce schéma peut se combiner différemment:

qui correspond à l'idée selon laquelle l'ordinateur ne pourra pratiquement rien changer (support), changer quelque chose (enrichissement) ou changer de manière significative (changement) le processus enseignement-apprentissage.

C'est en affirmant que l'ordinateur, symbole de changement de notre époque peut et doit être utilisé pour promouvoir le changement dans l'enseignement, que Papert et d'autres chercheurs en sont arrivés à mettre sur pied au M.I.T. le langage de programmation Logo.

Autour du Logo

Les premiers ordinateurs sont nés en tant que réponse à la nécessité de résoudre des problèmes compliqués de mathématiques et, encore aujourd'hui, au lieu que leur utilisation se soit étendue à pratiquement tous les domaines, l'idée de l'ordinateur reste liée à celle d'une activité mathématique et particulièrement à celle de calculs compliqués.

Le langage de programmation Logo, dont le nom vient du grec "logos" qui signifie mot, est en contradiction avec cette idée car il est destiné à manipuler les mots et les phrases (comme son nom l'indique), en laissant pour une phase ultérieure la manipulation des nombres. Ceci ne veut pas dire que l'on ne puisse

pas apprendre les mathématiques à travers lui. Au contraire, son créateur, un mathématicien, a prêté particulière attention au fait que la plupart des élèves trouvent que les mathématiques sont une discipline détestable et prétend que Logo peut servir de "thérapie des mathématiques" (Papert, 1980).

Le langage Logo a été développé à partir de 1967, mais c'est seulement à partir de 1980 que son usage s'est répandu dans diverses écoles non seulement des Etats-Unis mais aussi d'autres pays. Il y a des raisons principales à cette expansion. Premièrement, c'est parce que le langage exige une mémoire considérable qui n'était pas disponible dans la plupart des petits ordinateurs; deuxièmement, c'est parce que c'est à ce moment qu'est publié le livre de Papert – "Mindstorms". Dans ce livre, déjà considéré par quelques-uns comme la Bible du Logo, la philosophie de l'éducation sous-jacente à la création du langage est mise en évidence.

Papert, qui pendant cinq ans a travaillé à Genève avec Piaget, a été beaucoup influencé par les théories de l'apprentissage du fameux pédagogue suisse. Papert a été particulièrement sensible à l'idée que les enfants puissent apprendre en dehors d'un apprentissage formel. Cependant, il n'a pas accepté l'aspect immuable des idées fixes dans les différents états.. Pour lui, les conditions ambientes appropriées peuvent changer les idées dans lesquelles habituellement ces états sont atteints (Papert, 1980). C'est ainsi, qu'ayant comme objectif les enfants, il développe un langage qui leur permette d'apprendre les mathématiques, la physique ou la linguistique de la même manière qu'ils apprennent à parler.

Cependant Logo est un langage qui n'est pas destiné seulement aux enfants. Le langage a des racines dans le LISP qui est un puissant langage de programmation utilisé dans des projets de recherche dans le domaine de l'Intelligence Artificielle, et, comme tel, il est suffisamment sophistiqué pour pouvoir être utilisé dans un cours de mathématiques ou de physique de niveau universitaire. Papert (1976) considère qu'il est aussi adapté à des non-spécialistes qu'à des professeurs ou à des psychologues.

L'idée que ce langage est réservé aux enfants vient du fait que le Logo est souvent associé à son aspect le plus connu – la Géométrie de la Tortue. On observe cependant que la version originale de Logo n'avait pas de capacités

graphiques. D'autre part, bien que la Géométrie de la Tortue soit accessible aux enfants de cinq à six ans, elle peut aussi être utilisée pour des explorations de niveaux extrêmement complexes (Abelson & di Sessa, 1980).

En tout cas, nous pouvons considérer que l'accessibilité est son premier avantage. C'est un fait que même une personne qui n'a jamais utilisé un ordinateur peut, au bout de quelques minutes de contact avec le langage, réussir à faire faire ce qu'elle veut à l'ordinateur. Ceci provient du fait que, d'une part, les instructions utilisées sont des mots courants (en anglais ou dans les langues pour lesquelles existent déjà des versions du langage Logo), et d'autre part, du fait que chaque fois qu'on introduit une demande on peut voir immédiatement le résultat de son action. Par exemple FD 75 fera bouger la tortue vers l'avant (forward) de 75 unités, et RT 80 fera évoluer la tortue vers la droite (right) de 80 degrés. Qu'est-ce qui apparaîtra donc sur l'écran si l'on utilise la séquence suivante de demandes:

FD 75 RT 80 FD 50 RT 120 FD 100 RT 70 ?

Et qu'est-ce qui arrivera si l'on répète dix fois cette suite de demandes, c'est-à-dire si on écrit:

REPEAT 10 [FD 75 RT 80 FD 50 RT 120 FD 100 RT 70] ?

Le résultat est surprenant? Et si, la dernière demande au lieu d'être RT 80 c'était RT 40? Et si au lieu d'utiliser la demande FD 100 on utilisait FD 70?

Grâce à ce processus d'exploration qui permet aux enfants de faire de petites découvertes, on est plus près de la voie qui permet de faire plus grandes découvertes qu'avec l'enseignement traditionnel des mathématiques, dans lequel les enfants apprennent surtout de manière routinière à manipuler les nombres, les ensembles ou les expressions algébriques (Papert, 1971 a). Donner aux enfants les ingrédients nécessaires pour qu'ils puissent eux-mêmes apprendre à faire et à penser à ce qu'ils font est ce que Papert prône en suivant, selon les traces de Dewey, Montessori et Piaget (Papert, 1971 b).

L'autre aspect du langage réside dans le fait que les messages erronés sont très agréables. Si, par exemple, on écrit FD75 au lieu de FD 75, aussitôt apparaît sur l'écran "I don't know how to FD75", car ce n'est pas ce qu'avait enseigné le processus FD75 à la tortue. Dans la réalité, le langage est extensible, il peut s'étendre quand c'est nécessaire à ce que la tortue peut faire.

Ainsi, si l'on écrit:

```
TO DESSIN
REPEAT 10 [ FD 75 RT 80 FD 50 RT 120 FD 100 RT 70 ]
END
```

La tortue saura comment faire un DESSIN, et à chaque fois que l'on écrira DESSIN la tortue dessinera la figure qui a été obtenue la première fois. Cette caractéristique d'extensibilité rend le langage extrêmement puissant. Elle permet, par exemple, de créer des procédés qui simplifient les primitives de telle sorte que l'on peut faire bouger ou tourner la tortue en touchant simplement un clavier, ou en les traduisant dans une autre langue.

Une autre caractéristique aussi très importante a trait à sa modularité, c'est-à-dire qu'un programme peut être décomposé en petits sous-programmes dont chacun peut être analysé séparément. Par exemple, pour enseigner à la tortue à dessiner un vaisseau comme celui de la figue ci-dessous, on pourra utiliser le procédé suivant:

```
TO VAISSEAU
NARIZ
MOV1
CORPO
MOV2
ASA1
MOV3
ASA2
END
```

et définir ensuite les procédés NARIZ, MOV1, CORPO, MOV2, ASA1, MOV3 et ASA2. Et si on veut un vaisseau plus grand? Le Logo permet de définir les procédés avec des "inputs" ce qui veut dire que le même procédé peut être utilisé pour représenter des figures semblables ou non. On observe les procédés suivants:

```
TO SQUIRAL :LADO :INC
FD :LADO
RT 90
SQUIRAL :LADO + :INC :INC
END
```

```
TO INSPI :ANG :INC
FD 10
RT :ANG
INSPI :ANG + :INC :INC
END
```

On pourra prévoir quel type de figures on obtient quand on substitue les variables "LADO", "INC2", "ANG" par des valeurs numériques déterminées? Est-ce qu'il y a quelque inconvénient à utiliser la même variable dans deux procédés distincts?

On observe aussi que dans quelques-uns de ces procédés, on utilise le procédé – même comme sous-procédé de lui-même. C'est une des idées les plus fortes du Logo mais aussi une des plus difficiles à comprendre. Elle s'appelle retour et ne doit pas être confondue avec le "looping", quand un procédé fait appel a lui-même en tant que sous-procédé, c'est une nouvelle copie du procédé qui est engendré et non un retour au début de ce procédé.

Il pourra arriver qu'en essayant d'obtenir un résultat, on en obtienne un autre inattendu (un "bug" en jargon d'ordinateur). Et, selon Papert, ceci ne doit pas être considéré comme une erreur. D'une part, il peut arriver que le résultat obtenu soit plus intéressant que celui que l'on espérait, et d'autre part, l'activité [illegible] à ce qui a provoqué le résultat non escompté et le "debugging" [illegible]

WORD, SENTENCE, FIRST, BUTFIRST' nous permettent de "jouer" et d'explorer le monde des mots de la même manière que FORWARD, BACK, RIGHT, LEFT nous permettent de "jouer" et d'explorer le monde de la géométrie.

On considère par exemple le procédé suivant:

```
TO ANNONCER :MOT
PR :MOT
IF EQUALP COUNT :MOT 1 [STOP]
ANNONCER BL :MOT
PR :MOT
END
```

Qu'est-ce qui apparaîtra sur l'écran lorsque nous écrirons ANNONCER "ALGARVE"?

Ce sont également de simples élèves qui construiront leurs propres programmes de "drill and practice" comme par exemple:

```
TO QUISTIME
PR [SUR QUEL SUJET VOUS SOUHAITEZ UNE REPONSE?]
PR [1 MUSIQUE]
PR [2 LITTERATURE]
PR [3 HISTOIRE]
MAKE "CHOIX RL
IF :CHOIX = [1] QUIZ1
IF :CHOIX = [2] QUIZ2
IF :CHOIX = [3] QUIZ3
END
```

Les procédés QUIZ1, QUIZ2, QUIZ3, sont [illegible]

avaient appris à de nouveaux problèmes. En comparant l'apprentissage des enfants et celui des adultes, Austin a constaté que ces derniers progressaient plus rapidement que les premiers et qu'aussi ils se souvenaient mieux des erreurs qu'ils avient commises. En contrepartie, ils montraient en général moins de disposition pour [illegible] de nouvelles idées. D'autre part, ils préféraient utiliser des programmes itératifs plutôt que des sous-programmes. Une autre étude a porté seulement sur onze professeurs volontaires. Ces professeurs avaient reçu une préparation adaptée au domaine de la Géométrie de la Tortue, et se mettaient ensuite à utiliser leur enseignement avec leurs élèves respectifs. Ferres (1983) a conclu qu'en général les professeurs pouvaient incorporer et adapter des nouvelles idées dans la classe en tenant compte du niveau des élèves. D'autre part, le mode d'utilisation en classe semblait être en relation avec le niveau de sophistication que le professeur avait atteint durant sa propre phase d'apprentissage.

Une recherche radicalement différente de celle-ci a été faite à Edimbourg (du Boulay & Howe, 1982). Les chercheurs ont voulu montrer jusqu'à quel point le Logo pouvait faciliter l'apprentissage de certains matières du programme traditionnel de mathématiques pour les futurs professeurs de l'enseignement élémentaire qui avaient de graves difficultés dans cette discipline. Les résultats obtenus n'ont pas été très satisfaisants, mais l'existence d'un grand nombre de variables non contrôlées et le fait qu'il s'agisse d'individus peu doués en mathématiques ont contribué, selon les auteurs de cette étude, à provoquer cet échec. Il pourra cependant être intéressant de poser cette question: est-il possible d'intégrer un langage nouveau basé sur une philosophie que l'on peut appeler révolutionnaire dans un programme qui, dans certains cas, a déjà plus de cinquante ans?

Naturellement, on doit approfondir les recherches pour tenter de répondre [illegible] par exemple, jusqu'à quel point l'intro- [illegible] des futurs professeurs va influer sur leur [illegible]nt sans ordinateur? Comment peut-on [illegible] de résoudre de nouveaux problèmes? [illegible]ctivement contribuer à diminuer les [illegible]iplines et peut permettre le transfert [illegible]re?

Une petite expérience

Au premier semestre de l'année scolaire 1985/86 une unité Logo constituant une introduction à la Géométrie de la Tortue a été introduite dans le cours de mathématiques VI de l'Ecole Supérieure d'Education de Viseu. Ce cours n'était fréquenté que par huit étudiants du sixième semestre qui avaient choisi le domaine des mathématiques et des sciences naturelles pour enseigner au cycle préparatoire.

Il s'agissait d'une première tentative d'évaluation d'une unité Logo effectuée par l'auteur (Moreira, 1984). En même temps, on souhaitait sensibiliser les futurs professeurs à l'importance des ordinateurs dans l'enseignement. Aucun des étudiants n'avait d'expérience antérieure dans le domaine des ordinateurs.

Les conditions de travail dans lesquelles se déroulait l'expérience d'analyse étaient très défectueuses car il n'y avait qu'un ordinateur pour trois élèves, il n'y avait pas de moniteurs appropriés, ce qui obligeait les utilisateurs à travailler debout. Malgré cette situation, l'expérience a été globalement positive, car les objectifs visés ont été atteints, malgré la courte durée de l'expérience – cinq sessions de trois heures pendant les mois de décembre et de janvier.

De l'observation directe du travail effectué par les étudiants, on peut tirer les conclusions suivantes:

1. Il existe une différence notoire dans les manières d'utiliser le Logo chez les étudiants. Ceux qui sont les plus forts en mathématiques préfèrent planifier avant d'exécuter, alors que les moins forts se laissent porter par l'inspiration du moment – Turker appelle les premiers les programmateurs "hard" et les derniers les programmateurs "soft" (1984).

2. Une technique de programmation adéquate est plus facilement apprise par les plus doués en mathématiques, bien qu'en aucun cas on n'ait constaté de signes de décomposition d'un problème en sous-problèmes, sauf quand on attirait l'attention sur ce point.

3. L'interaction entre les éléments de chaque groupe a été très grande, et il faut souligner le fait que les élèves qui dans un autre type de cours sont

particulièrement passifs et apathiques ont de plus en plus confiance en eux-mêmes et prennent part activement aux discussions.

4. Il y avait une préoccupation excessive de l'apprentissage des aspects formels du langage qui leur étaient fournis, et l'on n'observait pas de tendances à explorer des situations inconnues (par exemple aucun élève ne demandait ou ne se demandait s'il était possible d'utiliser des nombres décimaux ou des nombres négatifs comme inputs des primitives FD, RT ...).

A peu près un mois après la fin de la dernière séance d'utilisation de Logo, on a demandé aux élèves de répondre à un questionnaire élaboré pour évaluer l'introduction de l'unité Logo. Bien que l'on n'ait pas procédé à une analyse statistique des données, les réponses indiquent que:

1. Il est du plus grand intérêt d'introduire un cours sur les ordinateurs dans l'enseignement dans les programmes des Ecoles Supérieures d'Education (ESE). "Savoir quelque chose sur les ordinateurs est une des manières de préparer le futur, vu qu'à l'avenir, presque tout sera fait par ordinateur", dit un des élèves.

2. L'introduction d'une unité Logo dans un cours comme celui de Mathématiques VI semble intéressante, puisque tous les élèves ont affirmé que cette unité était celle qu'ils préféraient dans le cours (le fait que l'unité n'exigeait pas de connaissances préalables était la raison la plus souvent évoquée pour ce choix).

3. L'idée que le langage est accessible aux élèves de l'enseignement préparatoire et encore moins à ceux de l'enseignement primaire n'est pas unanime. En tous cas, il y a différentes matières de l'enseignement préparatoire qui peuvent être abordées au moyen de la Géométrie de la Tortue, et pas seulement les mathématiques et les Sciences Naturelles.

4. La programmation Logo est considérée comme une activité mathématique agréable et stimulante, et la découverte de ses propres erreurs et l'activité postérieure de "debugging" sont considérées comme des auxiliaires d'amélioration du processus d'apprentissage.

Commentaire final

A notre époque de profonds changements ont lieu, et les professeurs doivent repenser le rôle de l'école et le rôle de l'enseignant dans la salle de classe, en tenant compte du fait que l'enfant aujourd'hui est l'homme du XXI^{ème} siècle. Et même s'il est difficile de prophétiser, surtout en ce qui concerne l'avenir, tout laisse prévoir que la quantité d'information sera énorme mais très accessible. Ainsi, développer chez l'enfant d'aujourd'hui les capacités de pensée analytique et critique, la créativité et l'initiative personnelle semble être une priorité.

Le Portugal fait ses premières pas en ce qui concerne l'introduction des ordinateurs dans l'enseignement non supérieur, et peut tirer des avantages de son retard pour éviter de commettre le même genre d'erreurs que celles que les autres pays ont commises au début. Suivre les mêmes traces que les autres ont suivies en sachant qu'elles ne mènent à rien est une folie, mais chercher des solutions originales sans tenir compte de l'expérience des autres est une aventure.

Le langage/philosophie Logo doit être utilisé actuellement dans un grand nombre de pays dans le domaine de l'éducation, et il rencontre de plus en plus d'adeptes comme en témoignent les nombreux articles et livres récemment publiés sur ce sujet. Naturellement, on doit poursuivre la recherche pour mettre en évidence les nombreux avantages qu'on lui attribue. Le langage n'est pas un produit fini, et quelques modifications sont déjà en cours, mais il nous semble que l'idée qui a été à l'origine de sa création – celle de l'utilisation de l'ordinateur comme un objet avec lequel penser – doit continuer.

" (Sutherland, 1985). Mais le rôle du professeur ne doit pas être passif. Il doit être attentif pour savoir quand il doit intervenir, faire des suggestions quand c'est nécessaire, et introduire un nouveau concept.

Recherche relative à l'introduction du Logo auprès des professeurs

On ne devra pas conclure d'après ce qui a été dit antérieurement que Logo est la panacée pour tous les problèmes et qu'une nouvelle forme d'apprendre naîtra nécessairement de son utilisation. Comme Piaget l'affirme "le drame de la pédagogie est que les meilleures méthodes sont les plus difficiles", et l'on ne peut pas utiliser la méthode socratique sans faire acquérir d'abord quelques-unes des qualités de Socrates (Piaget, 1970). De même qu'on ne pourra pas tirer parti de toutes les possiblités de Logo si les professeurs se limitent à connaître les aspects formels du langage. Utiliser le langage Logo se mènera à rien de différent par rapport à l'utilisation d'un autre langage, si l'on ne crée pas dans la salle de classe une culture Logo basée sur la philosophie papertienne, de la même façon qu'il sera impossible sans le langage Logo et sans le libre accès aux ordinateurs de suivre la philosophie de Papert.

Car une préparation sérieuse des professeurs est nécessaire. Cependant, ce qui est arrivé par exemple aux Etats-Unis, c'est que les cours pour les professeurs ont montré les mêmes faiblesses que les cours pour les élèves (Higginson, 1984).

SYNTHESE DU DEBAT

Au cours de la discussion on a souligné les faits suivants:

- L'utilisation de l'ordinateur comme moyen de stimuler les étudiants et de dégager l'interdisciplinarité. On ne peut éloigner plus longtemps les sciences et les arts, ou bien, les sciences humaines.

- L'importance de lire attentivement le livre "Mindstorm", surtout pour les pédagogues, puisqu'il aide à mieux comprendre l'apprentissage, l'enseignement lui-même. Ce livre aide davantage à percevoir l'utilisation des ordinateurs dans l'enseignement et leur potentialité, non seulement comme moyen de faciliter des travaux qui existent déjà, mais aussi comme moyen original et créatif, dont la valeur qualitative en pédagogie est très importante.

OLGA GRABOVSKY

França

L'image au service de l'enseignement

Je ne prétends pas, au cours de ce bref exposé, présenter de savantes recherches. Je veux humblement faire part, ici, de mon expérience personnelle de l'enseignement à distance (audio-visuel) au niveau de classes terminales d'un établissement secondaire français. Cette même expérience peut être mise à profit pour l'étude des langues aux adultes.

J'ai fait des essais, des investigations dans ce domaine, principalement lors de mes cours en langue russe. Dans les trois étapes dont j'ai l'intention de parler, je distinguerai, avant tout:

– La méthode audio-visuelle que j'ai employée, au niveau des classes de 4.ème et de 3.ème (Parler Russe I et II, puis "Micha" et "Kostia"). Tout d'abord, je l'avoue, j'ai été rebutée par cette méthode qui nous avait été présentée, au lycée Lavoisier. Les élèves s'étaient acquittés à merveille de leur rôle. La scénette, qui suivait les images d'un film qui se déroulait sur l'écran, avait été parfaitement interprétée. Les mécanismes de cette classe d'Anglais (niveau 4.ème) étaient bien montés; mais loin d'être convaincue du bien-fondé de cette méthode d'enseignement d'une langue étrangère, je suis sortie de cette séance de démonstration en ayant l'impression d'avoir vu "des petits chients savants". Ce processus d'automatisation des réflexes des élèves m'a deçue au premier chef. Après la méthode d'enseignement traditionnelle des langues vivantes, ce procédé

d'automatismes montés me semblait très artificiel. Néanmoins, je décidais de m'essayer à l'utiliser. N'ayant pu obtenir les crédits nécessaires, j'ai dû même, au début, enregistrer moi-même les dialogues. Je me suis servie une douzaine d'années de cette méthode d'étude des structures du langage parlé. J'ai constaté qu'à ce stade d'étude des langues vivantes, ce procédé est efficace. Elle équivaut à l'expérience que fait un individu quand il se trouve en milieu étranger, obligé de répéter très souvent, sans comprendre, pour pouvoir s'expliquer. La situation dans laquelle se trouvent les élèves, lors d'un cours audio-visuel, est quelque peu semblable, quoique leur travail se trouve facilité du fait de la projection d'images – ce qui permet, évidemment, de mieux mémoriser le dialogue. J'ai toujours arrêté l'emploi de cette méthode en classe de 2.ème, ou je préférais utiliser des documents (cartes, images, cartes postales), à partir desquels la conversation devenait plus aisée, du fait même que les thèmes naissaient spontanément. La recherche devenait illimitée, le dessin, l'image sollicitant davantage l'imagination qu'un texte imprimé. Dès ce niveau d'études, j'ai assez souvent présenté aux adolescents la peinture russe (reproductions de tableaux de maîtres ou peintures des primitifs: icônes). Le tableau lui-même, avec ses couleurs, les expressions des visages, suggéraient des idées nombreuses, faisaient naître des appréciations à partir desquelles l'on bâtissait des phrases qui résumaient les caractéristiques d'un maître ou d'une école. Le langage s'enrichissait à vue d'oeil, la progression était plus rapide, les étapes étaient franchies plus nettement qu'avec un texte imprimé en noir et blanc. L'alliance de ces deux couleurs est assez peu suggestive, de nos jours, alors que tout jeune est constamment sollicité par les images d'une télévision ou d'un magnétoscope. En plus de l'episcope, j'ai utilisé, à cette époque, des films (lors de projections bi-mensuelles) pour des commentaires généraux, des films fixes (grâce à un appareil: le **krat**) et le diascope.

La projection de diapositives pour l'étude de la peinture, de biographies d'auteurs (Dostoevskij, Tolstoj, Cexov, etc.), de ville-capitales (Moscou, Leningrad, Kiev ...), de villes d'art (Pskov, Vladimir, Novgorod ..., Kiji ...) représentent une

grande richesse culturelle pour l'élève; cependant, il faudrait que les horaires soient décuplés pour que de semblables séances soient profitables et que des commentaires intéressants soient possibles. Des séances de projections de films documentaires sur l'industrie, les villes nouvelles (Norilsk), le travail des savants et des chercheurs en Sibérie par – 50° ou – 60°, des films sur le journalisme sont valables dans la mesure où l'on peut les commenter. L'impact de l'image est durable si un commentaire en est tiré; mais là aussi ce travail est illusoire. Il faudrait davantage de temps pour faire des commentaires et des comparaisons de l'industrie ou de l'agriculture russes avec celles des autres pays. Il faut dire, malgré tout, que l'image, même à son état de simple projection, ou commentée seulement une fois, laisse une trace et suscite davantage d'intérêt pour la langue étudiée. Je donne ici quelques titres de cette série de documentaires, à titre indicatif:

- **27 minutes sur la Russie**
- **Le lac Baïkal**
- **La presqu'île au trésor (sur la presqu'île de Kola)**
- **La Carélie**
- **Magadan**
- **La région de Kolima**
- **Kiev; Odessa; Poltava; Sebastopol; Yalta; Kichinev.**

Les dessins animés avaient la préférence des jeunes et des moins jeunes, surtout des courts métrages comme:

- **L'histoire d'une bague**
- **La cité des abeilles**
- **La parole est aux marionnettes**
- **Le premier violon**
- **Les noces de geai**
- **Le lion et le lièvre**

Enfin, les films sur l'art populaire ont toujours été accueillis avec beaucoup d'enthousiasme, ainsi que ceux sur le cosmos.

Mises à part ces projections, nous en avons eu, au niveau des 1ères et des classes de 2ème à partir de films fixes; quelques uns d'entre eux ont eu la préférence, par exemple:

- **Kolobok**
- **Les oies sauvages**

parmi les contes populaires; le conte de A. Puškin:

- **La reine morte (basé sur le sujet de Blanche Neige)**
- **La fable de Krylov: La cigale et la fourmi (parrallèle de la fable de La Fontaine)**
- **Le récit de Tolstoj: Filipok**

Cette série de films fixes sont des exemples significatifs des découvertes qui ont pu être faites par les élèves. Jamais un conte populaire n'aurait pu être lu et assimilé aussi rapidement; à la suite de ces projections, les élèves ont pu rapidement avoir une vue d'ensemble de l'atmosphère particulière du merveilleux du conte russe. L'investigation du conte de Puškin a permis à certains élèves de s'essayer à le traduire en rimes. Le fait de visionner le film les avait particulièremnt sensibilisés. Les suggestions et les trouvailles ne se sont pas limitées au sujet. Les effets de lumière et d'ombre, la clarté étincelante de la neige ou l'obscurité de la forêt d'où sort la femme en noir (la sorcière) – tous ces éléments captent l'attention des jeunes spectateurs, plus qu'un texte imprimé. Jamais l'examen de ce conte n'aurait pu être abordé sous une forme autre que celle de film fixe, à ce niveau d'études d'une langue étrangère.

L'histoire du petit Filipok a été présentée sous forme de photos grand format, en noir et blanc et comme film fixe. Les deux expériences ont été positives. De nombreuses questions sont venues à l'esprit de mes jeunes spectateurs, ce qui n'aurait pas été le cas, s'ils avaient été mis en présence d'un texte nu. Le matériel animé de couleurs, du mouvement de l'action et de la mimique des personnages s'impose. Les expressions du visage de l'enfant qui est la risée des autres parlent davantage aux jeunes que la simple mention de son malaise. Le

vocabulaire étudié se trouve considérablement enrichi, car l'évocation, qui provoque tout cet ensemble d'impressions même dans la langue maternelle, incite l'étudiant à trouver l'équivalent dans la langue étrangère étudiée.

A un niveau plus avancé, dans les classes de 1ère et terminales, j'ai utilisé un texte enrichi d'illustrations suggestives. L'œuvre d'Odoevski, **La petite ville dans une tabatière**, présentée ainsi aux élèves, a été non moins génératrice d'idées qu'un film. L'image parle, l'image vit et fait vibrer le texte. L'image s'impose à l'imagination. Ainsi les petites-clochettes automates, de ce conte, qui ont su réveiller la pitié dans le cœur de Misa, par la fragilité de leur apparence, contrastant avec les automates-marteaux, ont également fait naître, chez les élèves, une idée de thèse sociale. D'emblée, les automates-marteaux sont devenus d'implacables suceurs de sang, gardiens despotiques des pauvres clochettes-créatures frêles et sans défense. Ainsi, ces images sont devenues une évocation du prototype de l'usurpateur et de l'opprimé. Les trouvailles sont inépuisables et inattendues lorsqu'on travaille à partir d'un texte illustré. Il y a toute une mine d'idées variées à exploiter qui surgissent dans l'esprit de l'élève, qui se trouve face à face avec le matériel illustré. La vue de ces minuscules automates-clochettes et des automates-marteaux ont donné lieu, aussi, à l'idée de mettre en parallèle cette œuvre russe avec l'œuvre anglaise **Alice au pays des merveilles**. Toute image, mobile (film) ou immobile (texte illustré) est un point départ d'une multitude d'idées qu'aucun texte nu ne peut engendrer d'emblée. Le texte imprimé nécessite un public qui possède assez solidement la langue étudiée pour en saisir rapidement toutes les nuances. De plus, cette présentation d'un texte ou d'une œuvre nécessite, de la part du pédagogue, un effort considérable pour mettre le public estudiantin en condition – ce qui crée une atmosphère artificielle, dans certains cas.

– La dernière expérience que je citerai est l'essai que j'ai fait, en projetant le roman de Turgenev **Asja**, au lieu de travailler sur un court extrait de ce roman, après l'avoir rapidement présenté, comme je le fais d'habitude, en cours de littérature, au niveau des classes de 1ère et terminales. Après avoir projeté le film deux fois, je pus constater que mes étudiants,

plongés directement dans l'atmosphère du récit, avaient retenu des éléments nombreux et variés de cette projection. Tous proposaient un thème à développer la fois prochaine. Certains voulaient parler du personnage principal, alter-ego de l'auteur; d'autres se proposaient de parler de l'heroïne, certains de son frère; d'autres furent séduits par l'atmosphère créée par des leitmotivs, entendus, au cours de certains moments cruciaux du film, – angoissants ou dramatiques. D'autres, enfin, ont eu leurs sens captés par la plastique, les mouvements du corps de l'héroïne.

Ainsi, j'ai entendu une remarque fort intéressante d'une de mes élèves: il s'agit de deux scènes répétitives, où l'heroïne est soulevée d'abord par son frère, pour voir les étudiants festoyer, puis par son compagnon pour regarder la foule en prière; de l'avis de mon étudiante, ce n'est pas une simple coïncidence. D'après elle, ce mouvement vers le haut marque un élan vers l'inconnu, c'est une manière de l'heroïne pour manifester l'oubli de son origine de paysanne serve. Nous sommes ici, à la limite de l'analyse psychanalytique. Jamais une suggestion semblable n'aurait été proposée, après une simple lecture ou l'étude d'un extrait de l'œuvre en cours. Dans le même ordre d'idées, des étudiantes on cité la libération de trois animaux, qui sont libérés par Asja, au cours du film. D'abord, c'est un chien qu'elle entend glapir, parce qu'il est attaché; elle le détache et le laisse courir en liberté. Ensuite, elle ouvre la cage de l'oiseleur, pour laisser s'envoler l'oiseau qui s'y trouve. Enfin, elle montre à son frère et au héros un piège à souris, en disant que plus jamais l'animal n'y retournera, puisqu'elle l'a sorti du piège. Ces trois gestes de l'héroïne ont été interprétés comme un désir, de la part d'Anne, de se libérer de ses racines liées au sentiment d'asservissement qui la hantait.

Une autre jeune élève remarque qu'Asja renie, par trois fois, son origine aristocratique, comme, dans l'Evangile, le Christ a été renié par trois fois par l'un de ses disciples.

Enfin, l'une de mes adolescentes note la présence du complexe d'Oedipe chez Anne. D'ailleurs, dès le début, on se méprend sur les rapports entre le demi-frère et sa soeur. Les étudiants les prennent pour des amants. La sollicitude, la tendresse dont l'entoure Gagine et l'attachement qu'elle lui manifeste, font

penser, dit cette étudiante, au transfert de l'amour que la jeune Asja aurait voulu porter à son père, sur le personne de son demi-frère.

Des réflexions intéressantes ont été faites, à la suite de la répétition du son des cloches d'église, à certains moments critiques de l'action; des idées originales ont surgi sur les cris stridents d'adieu, ou un cri poussé par l'heroïne aux moments les plus bouleversants et pathétiques du dénouement. Il est hors de question que ces évocations aient pu naître après une lecture et une étude rapide du texte. La présence répétée d'animaux (chiens, chats, surtout) a frappé mes jeunes spectateurs. Une fois encore, ils se sont trouvés, face à face, avec des éléments psychanalytiques. La présence, le passage ou la fuite, ou bien encore le regard de l'un ou de l'autre de ces animaux, me suis-je laissée entendre dire, présageait quelque chose de fatidique. Ainsi, beaucoup d'élèves ont remarqué la présence d'un chat noir, à deux reprises, dans la scène des adieux de Asja et de son compagnon chez Frau Luisa. On a été frappé par la couleur noire du chat et des vêtements de l'heroïne, rappelant le cœur en deuil de Asja, venue encore avec une lueur d'espoir à ce rendez-vous. La vue des héros, leur mode de vie, leur attitude dans la vie de tous les jours, ont attiré l'attention des étudiants sur leur bien-être et leur absence totale de soucis. Dès la fin de la séance, ils en ont déduit que les hommes, qui n'ont pas de problèmes d'argent, disposent de plus de temps libre pour lier connaissance. Des élèves ont été, plus particulièrement, attirés par les couleurs qui, dans ce film, rendent très bien l'éclat d'âme des personnages. Aucun texte n'aurait pu, à ce point, évoquer, dès la seconde leçon, l'acuité des sensations des héros, dans une circonstance donnée. Après une ou deux séances, j'ai eu, dans certaines classes, des propositions d'étude des contrastes de couleurs, claires et sombres, suivant la force des sentiments exprimés et éprouvés par les protagonistes et le moment du déroulement de l'action. Ainsi, les hésitations de l'homme dont tombe amoureuse Asja, correspond à des demi-teintes autant sur l'eau du fleuve, que sur la terre ou dans le ciel.

Des remarques ont été faites sur le halo de lumière qui auréole le visage de Asja qui symbolise l'innocence, la pureté et la beauté des sentiments; même, lorqu'elle est vêtue de noir, on a noté que son visage est inondé de lumière. Certains élèves ont été jusqu'à pousser la comparaison de cette figure de l'héroïne

avec les portraits de Rembrand, qui rayonnent de clarté au milieu de l'obscurité environnante. Par ailleurs, les vêtements clairs et le rayonnement qui entoure, généralement, Asja, tout au long du film, rendent bien, m'a-t-on dit, l'atmosphère de rêve qui correspond à la nature romantique de la jeune fille. Je continue à maintenir qu'aucun texte n'aurait, à ce niveau et après deux cours seulement, donné lieu à une aussi grande richesse d'idées.

Les sons ont, particulièrement, capté l'ouïe de mes spectateurs qui, à la fin de la première séance, ont eu un choix de trouvailles très originales et pleines de finesse à me présenter. Par exemple, le leitmotiv de l'orgue de barbarie qui revient, du début à la fin du film, à intervalles réguliers, a été noté comme un effet très important, en rapport direct avec l'action. On constate que ce motif revient, de façon péremptoire, comme un mauvais rêve, dont on ne peut se débarasser, chaque fois que l'un des héros se trouve dans une situation délicate ou qu'un évènement crucial doit arriver à l'un d'entre eux. Cet air, plein de tristesse et de nostalgie est, bien que tout simple, à la limite du tragique. Il permet de comprendre, sans être ponctué de mots, la suite logique du déroulement et du développement de l'action. Par exemple, lorsque les sons de l'orgue de barbarie emplissent la pièce, où se trouve l'ami de Asja, au moment même où il éprouve un sentiment d'indécision totale (épouser ou ne pas épouser Asja), on le voit au bord de la crise d'hystérie; perdant tout self-control et sa dignité, il ordonne que l'on fasse, sur l'heure, arrêter cette musique.

On retient également le son désagréable et strident d'un cor, au milieu de la nuit, quand les deux hommes, le frère et l'ami, vont à la recherche de Asja; les jeunes pensent qu'il correspond à l'angoisse qui étreint les personnages et au sentiment d'inéluctabilité qui domine dans cette scène. Les élèves ont également été frappés par l'absence de sons, par le silence pesant qu'ils ont trouvé tout aussi significatifs que des mots. Les pauses, au cours d'une conversation, ou d'un dialogue, la lenteur d'une réplique, les hésitations d'une réponse ou l'absence de réponse – forment un ensemble qui communiquent une couleur et une saveur particulières aux sentiments qui animent les personnages, mais qu'ils n'expriment pas; le spectateur les devine, les sent, sans qu'ils soient accompagnés de la parole; l'attention de certains a été attirée par l'écho des pas qui se rapprochent ou s'éloi-

gnent, à différents moments du film; on l'a remarqué surtout, à la fin, quand le héros revient vingt ans plus tard, dans la petite ville où il a vécu son amour malheureux; dans cette ville déserte aux volets clos, où rôde l'odeur de la mort, l'écho des pas qui s'éloignent laisse une impression de désespoir, de fin de tout ce qui aurait pu s'accomplir; l'atmosphère est lugubre; elle confirme qu'une page de la vie du héros est tournée, pour toujours.

L'accent a été mis, également, sur le côté plastique du film. Les expressions du visage des héros, surtout celui de Asja, parlent autant que des mots. D'ailleurs, l'heroïne exprime surtout, par le jeu de sa mimique, les pensées qui la tourmentent ou les sentiments qui l'accablent. Son regard, ses yeux grands-ouverts ou ses paupières mi-closes ont leur signification bien précise; d'autre part, les mouvements de son corps, brusques ou lents, les évolutions de sa silhouette, ses escapades, sa disparitions soudaine et précipitée à certains moments particulièrement importants de l'action, ponctuée de son rire nerveux et saccadé – tout cet ensemble donne un profil très net de sa personnalité. Cet être à multiples facettes, est, pourtant, une jeune fille qui a un caractère très entier.

Une dernière idée très passionante, a été retenue pour un développement psycho-métaphysique sur la signification du terme: **bonheur**.

Le bonheur n'a pas de lendemain;
Il ne se souvient pas de la journée passée;
Il ne pense pas à ce qu'il y a eu;
Ni à ce qui arrivera;
Le bonheur ne connaît que le présent –
Et c'est bien moins qu'une journée
Ce n'est qu'un court instant.

Ces pensées sur le **bonheur**, évoquées, avec regret, par l'alter-ego de l'auteur, ont fortement impressionné mes élèves et ont donné lieu à des suggestions très intéressantes et personnelles que, malheureusement, je n'ai pas la possibilité de développer ici.

Toutes ces remarques, qui ont assailli l'imagination et, surtout, les sens de mes jeunes gens, après une ou deux séances de projection du roman, m'ont prouvé

que l'étude globale d'une œuvre, en langue étrangère, peut être faite même au niveau d'une classe de second cycle de lycée.

Le résultat d'une projection de roman ou d'une autre œuvre littéraire est, certainement, plus valable, à ce niveau, qu'un cours traditionnel. L'ensemble de la présentation est moins artificiel, alors qu'un cours de littérature (étude d'un passage de texte ou d'un texte entier) manque, parfois, de naturel et d'originalité. L'enrichissement du vocabulaire se fait aussi plus rapidement après une projection. Il convient, bien entendu, de le consolider ensuite par une lecture de l'œuvre et l'étude approfondie d'une à trois pages.

Il faut, néanmoins, noter que ce genre de présentation d'œuvres littéraires ne sensibilise pas, forcément, tous les étudiants, de la même façon. Si tous sont attirés par une projection de film, les résultats sont loin d'être également valables. J'ai vu les classes réagir plus passivement, d'autres se montrer spécialement motivées, par suite d'une sollicitation particulière de leurs sens. Dans ces conditions, il est possible de faire un travail de recherche intéressant et personnel. Ce genre d'élèves est davantage motivé par la mise en scène; ils sont plus sensibles aux diverses sensations (ouïe, vue, odorat, mouvements, art plastique). Ils sont aptes à saisir, par suite d'une sensibilité auguisée, le sens du texte par-delà les mots.

Si l'on doit se féliciter de pouvoir utiliser ces méthodes d'enseignement modernes et à l'ordre du jour, il faut, également savoir apppécier, à sa juste valeur, le sens artistique de toute une classe. Quand un groupe d'élèves vient vous dire: "C'est formidable ce que vous faites, en ce moment, avec nous", je pense qu'il faudrait répondre: "Comme c'est formidable que vous sentiez, que vous entendiez, que vous remarquiez, que vous saisissiez, que vous compreniez, sans une fausse note, la richesse d'une œuvre littéraire en langue étrangère, présentée sur l'écran".

Malheureusement, malgré tous les avantages que présente cette méthode, il y a des restrictions à appporter. Si intéressant et opérant que puisse être l'enseignement à distance, autant dans le premier cycle que dans le second d'un établissement du second degré, il comporte de sérieuses lacunes, dues au mauvais aménagement des horaires pour l'étude des langues vivantes dans les lycées français. D'une part, trois petites heures hebdomadaires ne permettent pas les pertes de

temps que nécessitent tous les déplacements en salles spécialisées. D'autre part, les crédits sont, hélas, insuffisants pour mettre à la disposition de chaque professeur un matériel adéquat (films, vidéo-cassettes – en ce qui me concerne – en langue russe).

Pour que **l'image** demeure au service de **l'enseignement**, il serait nécessaire de procéder à tout un réaménagement des horaires de langues vivantes en France, ainsi qu'à un sérieux enrichissement d'un matériel spécialisé.

STANISLAW JAKÓBCZYK

Polónia

A l'écoute du journal radio. Etude téléologique

Le présent texte voudrait s'inscrire dans ce vaste courant d'idées pratiques, pour l'enseignement des langues, fournies plus par le bon sens et l'expérience que par une théorie linguistique ou psychologique. Nous trouvons toutefois indispensable d'introduire certaines notions qui semblent issues d'une réflexion théorique, ne serait-ce que pour rendre plus lisibles les idées pilotes dans l'approche proposée. Ces idées, même si elles s'enchaînent logiquement, ne s'expriment que par les notions provenant de plusieurs systèmes ou domaines et ne peuvent aucunement prétendre à une théorie scientifique; c'est seulement un ensemble éclectique de notions, qui nous sont, par ailleurs, bien familières.

Notre dessein est de proposer, et surtout de justifier, l'emploi du journal radio en tant que matériel didactique dans la formation des facultés langagières, et notamment les facultés réceptives.

Essayons d'expliquer ou de redéfinir ces quelques notions.

Nous appellerons "téléologie" toute réflexion sur les buts et les résultats d'une action consciente. C'est donc non seulement un domaine scientifique généralement relatif aux objectifs didactiques, mais aussi l'expression bien "explicite" de l'objectif concret d'une activité particulière – ainsi pourrait-on parler de la téléologie d'un exercice d'écoute d'un document authentique.

Nous qualifierons d'"opératoire" toute notion relative à un fait, dont les termes décrivent les moyens de sa réalisation et/ou vérification. Ainsi, par

exemple, la prétention au "développement de la compétence communicative chez l'apprenant", souvent évoquée par les enseignants, serait peu opératoire, voire "inopératoire" du tout, car si les notions de "développement", "communication" ou "apprenant" sont vérifiables, celle de "la compétence" ne l'est point[1].

La notion centrale de notre justification "théorique" est celle de "transfert didactique". Elle exprime, à nos yeux, l'idée générale et simple que, parfois, lorsqu'on apprend une chose – quelle que soit la nature de l'apprentissage – on apprend en même temps une autre chose; quelque chose de plus.

Nous parlerons du "transfert intensif" lorsque la relation entre l'objectif direct – ce qui est appris directement – et l'objectif indirect – ce qui est visé et serait appris indirectement – reste simplement quantitative. L'exemple le plus simple est celui de l'éducation physique; on apprend la nage sur une distance de cinquante mètres et l'on suppose, qu'en cas de nécessité, l'apprenant sera capable de couvrir une distance de trois cents mètres ou plus. Grâce à ce transfert, l'élève s'exerce à la lecture d'un petit nombre de textes et s'avère capable de lire aussi d'autres textes.

Parallèlement, on aura le "transfert extensif", dans le cas où cette relation dépasserait le niveau quantitatif et serait d'ordre qualitatif ou encore moins évident – causalité, coïncidence, corrélation. Le cas exemplaire extrême serait celui du moine boudiste qui s'exerce à la respiration et parvient à des résultats surprenants dans la course sur longue distance. C'est aussi le cas de l'élève qui débute par une longue période d'incubation où il n'exerce que de l'écoute, dans l'espoir – du professeur – d'atteindre un jour la faculté de parler.

Il est à noter que l'idée générale du transfert sert de base à toute sorte d'enseignement; le transfert rend possible l'apprentissage. Logiquement, cette idée représente un principe, un présupposé tenu pour vrai à priori. Pratiquement, le transfert fonctionne avec une intensité variable et difficile à saisir. Il s'ensuit

---

(1) Nous discutons cette question sur les pages 34 - 38 de W. Knibbeler, M. Bernards, eds., **New Approaches in Foreign Language Methodology**, 15th AIMAV Colloquium, Nijmegen, 1984.

que la valeur du transfert comme facteur réel reste douteuse. Il y a aussi des situations où le "ce qui est appris directement" devient l'objectif général de l'enseignement et l'on ne croit même pas nécessaire d'estimer le "ce qui est appris indirectement".

Il en est ainsi pour la compréhension auditive, dont fait partie l'écoute du document authentique. Une prétention de pouvoir développer la compréhension auditive exerçant l'écoute d'un seul type des textes nous paraît excessive. Nos observations permettent de constater l'absence presque totale du dit "transfert intensif" dans ce domaine. Pourtant, dans la pratique didactique, on proccède souvent comme si la compréhension d'un type de textes assurait la compréhension des autres types.

Nous avons observé aussi que l'éventuelle corrélation positive entre la dite compréhension et d'autres facultés langagières n'est pas pertinente sinon nulle. Nous ne voyons donc pas de justification pour pouvoir admettre le fonctionnement du "transfert extensif". Il arrive cependant que la pratique admette le contraire.

On pourrait alors se poser une question de nature téléologique, si, par hasard – et compte tenu du fait – l'effectivité de l'écoute d'un document authentique, tel journal de radio, n'est pas trop faible pour justifier même son emploi didactique. Nous répondons "non", et pour la raison que voici: la compréhension d'un texte peut constituer en elle-même un objectif de l'apprentissage et de l'enseignement.

Il y a encore une autre raison, quelle que soit la faiblesse ou la rareté du transfert intensif de la compréhension au niveau général, entre différents types des textes, il n'en reste pas moins qu'un pareil transfert se laisse observer au niveau d'un même type.

Or, il existe des textes où la compréhension d'un seul représentant du type contribue effectivement à la compréhension des autres textes du même type. Il s'agit des textes aux structures stables, vocabulaire restreint et quasi fixe, qui se composent, en majeure partie, d'éléments invariants.

Dans la littérature, les belles lettres, vu le degré de liberté assez élevé, les types de ce genre sont plutôt rares. On en trouve pourtant aussi des exemples

dans certains styles poétiques, certains genres "spécialisés", roman policier de série, chez un auteur ou dans une école.

Il y a cependant des textes dans le langage, formules de politesse, discours rituels, petites annonces, recettes culinaires, bulletins de la météo, nouvelles politiques, textes spécialisés, etc., où la faculté de comprendre un seul texte du type reste en corrélation positive avec la compréhension du type entier. Le journal radioffusé pourrait en être un exemple classique.

Ce qui paraît constituer, au premier abord l'élément invariant du journal de radio, c'est sa structure schématique elle-même. Chronologiquement, les éléments du schéma sont les suivants:

- vignette d'ouverture, l'annonce du journal
- titres principaux des nouvelles du jour (la "une"), avec mention des rubriques, stables, comme loterie, courses, météo
- "corpus" des nouvelles, rangées dans l'ordre décroissant en fonction de leur importance comme critère prépondérant; ainsi, par exemple, la météo qui normalement se trouve à la fin de toute la suite, peut avancer à la première place si elle a quelque chose d'exceptionnel à annoncer, avec des rubriques vers la fin de la suite
- vignette de clôture, avec annonce du prochain journal

Dans le corpus, chacune des nouvelles a sa propre structure fixe avec quelques variantes possibles. Au début il y a la reprise du titre de "la une", ensuite quelques détails de nature référentielle d'abord, suivis du commentaire, élément axiologique. Très souvent, avant le commentaire, qui embrasse aussi les prévisions relatives aux faits rapportés, ou même à sa place on introduit l'annonce d'une correspondance et la correspondance proprement dite avec "signature" du journaliste. Dans une variante, au lieu de correspondance on met une déclaration d'un personnage officiel ou les fragments d'un interview. Le passage à la nouvelle suivante est marqué par les mots reprenant le titre, même si le speaker y introduit quelques modifications, et le ton de la voix.

Dans le domaine lexical ce caractère stable des différents journaux n'est pas moins important. Il est d'abord lié au schématisme formel évoqué plus haut;

c'est presque toujours la même phraséologie qui marque les débuts et les fins des parties consécutives, "Bonsoir", "A + nom de pays ou ville", "écoutez notre correspondance ..." "nom de ville + nom de correspondant + pour France Inter", "et puis la météo ...", "ce journal vient d'être terminé ...".

Mais le vocabulaire qui remplit les informations apparemment variables reste aussi très convergent. Ce phénomène est lié au fait que c'est un vocabulaire spécialisé d'un domaine qui domine chaque journal, c'est-à-dire la politique.

Bien sûr, si les deux journaux comparés sont plus éloignés l'un de l'autre, dans le temps, leurs vocabulaires seront aussi moins convergents. Les ressemblances seront les plus grandes entre deux journaux consécutifs.

L'usage pédagogique du journal de radio s'effectue surtout à l'aide du texte enregistré, ce qui facilite les reécoutes, indispensables pour les débutants. Pourtant, au niveau avancé des autodidactes, ainsi que pour les objectifs communicatifs particuliers, recherche d'une seule information, soit à titre d'exercice, soit comme but pratique, la simple écoute de la radio n'est pas négligeable. La compréhension est alors facilitée par le dit schématisme, mais aussi par les reprises du contenu dans plusieurs "éditions" des informations au cours de la journée, et par sa continuation – souvent – le lendemain.

Généralement, la technique du travail dépendra de la téléologie adoptée. Les débutants seront invités plutôt à la compréhension partielle; ils vont repérer une information, un fait, répondre à une question bien concrète, "comment s'appelle le ministre?", "fera-t-il beau demain à Grenoble?". Les avancés vont commencer par le travail des débutants pour passer à la compréhension plus "complète". Dans ces exercices, la difficulté majeure consiste toujours en la segmentation, "discrimination", c'est-à-dire, la reconnaissance des mots, même les mots connus, leur identification. La technique des textes à trous, à remplir par écrit, reste très efficace. Elle est utilisable pour tous les apprenants, les dimensions des trous variées selon le niveau, les débutants auront besoin de plus des mots "déclencheurs"; les dictionnaires peuvent parfois être utilisés , dictionnaires monolangues et des deux langues.

Nous ne voulons pas présenter l'inventaire des techniques[2], ajoutons donc encore la possibilité d'utiliser la retroversion/traduction de la L1 en LE du texte préalablement traduit de la LE en L1, en tant qu'exercice créatif des facultés réceptives.

Pour inventer d'autres techniques, il est préférable d'en inventer d'abord les techniques de contrôle, tests, et puis les adapter comme exercices.

L'utilisation pédagogique des documents authentiques pose parfois des problèmes pour la structuration, la progression et l'exhaustivité du matériel et du savoir transmis aux apprenants. Il n'en reste pas moins qu'elle représente des avantages bien intéressants, ne serait-ce que dans le cadre de l'enseignement partiel. On pourrait distinguer trois aspects de ces avantages: linguistique, langue "vraie" et "vivante", psychologique, motivation par succès dans la manipulation de cette langue "vraie", résultant de la première, et téléologique, qui dynamise les deux précédents.

La téléologie de la compréhension du document authentique est simple, puisqu'elle peut constituer l'objectif en soi, didactique et pratique à la fois. Lorsque la compréhension d'un type de textes, par exemple le journal radio, s'avère un tel objectif, le fonctionnement douteux du transfert extensif cesse d'être nécessaire. Le processus didactique se simplifie, le but général devient visé directement.

Dans certaines conditions, il arrive même que ce soit la compréhension de quelques textes concrets, ou d'un texte particulier, qui devient l'objet d'intérêt et l'objectif didactique. L'intérêt des apprenants est alors satisfait immédiatement, ce qui exclut la nécessité même de compter, dans l'enseignement, sur le fonctionnement incertain du transfert intensif.

Les textes non-authentiques, conçus spécialement pour l'usage pédagogique, auront toujours un caractère instrumental, indirect par rapport au futur emploi

(2) Il y a, sur ce sujet, un numéro spécial du **Français dans le Monde**; il nous a été impossible, hélas, de l'avoir cité ici.

de la langue, lors de l'après-école. L'avantage des textes authentiques et, peut être, de manière plus générale, de l'approche communicative, serait de rapprocher ce moment de l'épreuve – ce qui, reconnaissons-le, ne doit pas être toujours souhaitable. Les journaux de radio, par leur nature informative et directement utilisable, semblent concentrer le maximum d'avantages propres aux documents authentiques, très précieux quand une distance aussi authentique sépare leurs auteurs des apprenants.

347

PRAMOD BHATTACHARYA

India

Applied linguistic methods for teaching sino-tibetan boro mishing, etc. to non-speakers

The State of Assam geographically located in the North Eastern Region of the Indian Union is populated by diverse speakers of languages which are usually classified as Indo-Aryan (Indic), Sino-Tibetan (Tibeto-Chinese), Austro-Asiatic (Mon-Khmer), Dravidian, etc. The modern applied linguistic methodology was experimented under the auspices of the North Eastern Language Society which was established in 1980 as a registered institution with the State Govit of Assam for imparting working knowledge in various indigenous languages of the North--Eastern region of India to non-speakers through a Certificate Course of study within a period of three months with a lecture-series numbering eighty of forty-five minutes' duration. A condense syllabus with elementary knowledge of phonology, morphology, syntax and vocabulary was prepared by the Faculty members of the Society in collaboration with the scholars of the Modern Indian Languages Department of the University of Gauhati. A few hand-books were prepared on the actual teaching methods incorporating the problems. The teaching of Mishing and Boro, as two Sino-Tibetan living languages, were introduced in the first stage by the Society during 1980.

The Boro Language, as a Sino-Tibetan speech, was taught to nine batches of non-speakers during 1980 August to 1985 August with direct audio-visual

methods used in the classrooms by the language teachers without 'Instrumental Aid'. The range of enrolment was from 5 to 30 in different batches. The Boro language-learners were mostly of Indo-Aryan (Indic) Assamese speaking stock. On the other hand, four batches of learners were admitted in the Mishing language which is another Sino-Tibetan speech. The learners were primarily speakers in Assamese (Asamiyã), an Indo-Aryan speech.

The response of the Indic learners to these Sino-Tibetan speeches in respect of phonology, morphology, syntax and vocabulary was recorded in their class-rooms as well as in their subsequent assessments after the completion of courses covering minimum eighty lectures of forty five minutes duration. The non-speaker learners usually find difficulties in acquiring the segmental vowel phonemes which are peculiar from the point of their mother-tongues, i. e., in case of the Boro language, the unrounded mid vowel (Ō/Ŏ) and the suprasegmental features of tones, i. e., high, mid and low in respect of the syllabic position. The Mishing language-learners also expressed their difficulties in acquiring high and mid unrounded vowels as well as the velar and palatal nasals as well as in the vowel--length features.

In respect of phonological features, the Sino-Tibetan Boro and Mishing present a number of salient differences to the Indo-Aryan speakers. The morphological and morpho-phonemic features are strikingly different. The vocabulary is comparatively easier to learn; but the syntactic uses are mostly different. Thus the applied linguistic methods through rough audio-visual level resulted in a set of teaching techniques which are embodied in work-books of the connected languages published by the society as 'Asamiyã-Boro sabdakosh'. (Assamese-Boro Vocabulary) and 'Asamiya-Mishing sabdakosh' (Assamese Mishing Vocabulary).

As there is ample scope of use of instrumental method through audio--recorders, oscilloscope, etc., the rough methods of the class-rooms with chalk and black boards through the direct approach presented a number of experiences. It was seen that the learners find it easier to start with a complete idea or a sentence than a sound or a phoneme. To analyse the action from a macro-level to a micro-level or sometimes from a medio-level was tried in the class-rooms to

get better responses as to the acquisition of the language. The responses from the learners were diverse and striking.

It is an experimental method of linguistics in respect of teaching a foreign language to learners in a limited scope. More results are possible in subsequent schemes of the Society which may throw new light.

M. F. MALIK

Canadá

Biocybernetic approach to the media speech in programmed teaching

The pedagogic situation in which different media are orchestrated, programmed by the teacher are now more numerous than ever. Teachers of literature are using not only books, but pictures, tapes and films. Teachers of mathematics and physics may use computer graphics, films or video materials for the illustration of the basic laws of nature.

Here a specific situation is described; the use of various media in the teaching of young media practitioners (film and TV makers, radio managers and announcers). The specifics of the vocation demands an elaborate content and style of teaching. Due to the length and time compressions of study, many subjects are taught on a selfinstructional, programmed basis with increased time and space distance between teacher and student. Finally, the learning gain has to be tested before students depart on larger or financially-demanding projects.

◇ ◇ ◇

Generally, four basic learning processes occur within such an educational field:

1) Information acquisition, selection, retention.

2) Skill acquisition (mental and motoric skills alike).

3) Decision-making process (perfection and specialization) learning.

4) Small (specialized) group dynamics and interaction learning.

The first two areas lie exclusively within the formal school curriculum. The remaining areas are practiced by students in schools or within industrial enterprises (studios, in-house training programmes).

1. Information acquisition, selection, retention

Students need to acquire two kinds of information during their course of study:

A) Direct (Field) Information.

B) Indirect (Generalist) Information.

A. Among "direct" information belong data, artworks, biographies, theories closely pertinent to the field of study (courses such as: Documentary Film, La Nouvelle Vague, History of Communication Media Carriers). The "pertinence" of such courses stems from the similarity of media, the similarity of creative or critical thinking and execution process, or the similarity of aesthetical information impact on audiences.

Here, the **information acquisition** bears common pedagogical modes, such as classroom lectures, discussions (seminars or screenings) viewing sessions. Less common but more intensive modes are sometimes applied: tutorials and individual viewing sessions, or programmed courses with audio-visual modules performed in a controlled environnment (Learning Centre).

Due to the nature of informational modules (films, tapes, videotapes), the danger of fluent information cascade is always present, drawing the student's interest momentarily to the content of artworks instead of to the formal or critical phenomena. The presentation of excerpts or repeated performances does not always solve such cases. Experience with individual viewing sessions in the

learning centre show a higher information retention than in group screenings. Generally, the student is capable of following the teacher's introductions, comment for no longer than 1 – 3 minutes on a piece of performed material on the screen, if he/she should simultaneously make some written or oral notes. From the 15 minutes-long screened film, students usually make 9 – 12 notes in the classroom session, and 20 – 25 notes in the learning centre viewing session (although the number of notes is not important, they do aid importantly to later retrievals from memory).

There is an interesting effect of the audio-visual learning mode, or "skimming" of information by students. If, during the school day the lectures contain many films and/or videotapes, the student begins to "read", to follow the material more quickly, but with significantly less retention of information. If such a period lasts several days (as the intensive seminars), students in the end are capable of following twice as much material per lecture than at the beginning. Sometimes, the ability to **narrow** the scope of observation (to the formal properties of film or to the structure of plot, etc.) is enhanced.

In all cases, the student is faced with two major modes of learning:

1) Following the structure of the performed materials.

2) Following the thinking process of the teacher, as it is performed before class.

Skilled teachers know intuitively that they must intermix these two modes in short durations of a few minutes, otherwise the attention of the students will drop. A specific problem arises when the teacher's explanation collides with the natural flow of the artwork's content or tensions. Experience shows that the teacher's dominance over the performed material enhances information selection, but hinders the student's ability to construct concepts. Otherwise, the attractiveness of the material's content very often enhances information retention (content cues), but the information retention is low, unsystematic (due to the content's flow).

There is a good approach to this question: learning is divided into three phases:

1) The student (if possible) individually views tne course material without the professor's comments and lectures (in the learning centre).
2) The professor (in the classroom) comments on the material and theories, and rarely and/or occasionally, shows **excerpts** from the material.
3) The student compiles an essay or written comment from his notes from the viewing sessions and lectures.
4) The student has the option of discussing his/her conclusions from both sessions with the professor or assistant.

This approach works best if the student has the option of consulting the professor after each echapter of the course (no more than two lectures in a row). Consultations with the professor are short if the student prepares questions beforehand, and the professor has enough supporting materials at hand (reading lists, references).

It is very important that the student has **privacy** for the initial digestion of information. Then a certain small amount of time should elapse to clear the retained material to the preliminar concept stage. The professor's lecture serves as a **critical evaluation of the student's experience**, and subsequent written fixations of issues, problems, questions, serve as the necessary **synthesis**.

B. Among "indirect" information belong vast quantities of data generally useful for the education of film-TV-radio makers of communication theorist which we vaguely coin as enhancement of "intellectual niveau". General data from history, arts, sociology, psychology, exact sciences are grouped under this area.

Such courses are generally available with the university context, so on the surface there is no big problem for acquiring the necessary information.

The first difficulty arises with the question of **time** spent for information acquisition. Usually, courses of this nature are either **too general** or **too narrow.**

Each department of the university maintains a certain cohesiveness of its discipline, either rejecting the "elective" students by a system of prerequisite courses, or demanding study in only selected topics (group of topics) from the content of the discipline. Furthermore, the demand for a "generalist" approach is usually disregarded by the teachers of the discipline as "diletant".

Experience in the past leads to two solutions:

1) The Communication Department establishes its own courses in "Psychology of communication", "Sociology of communication", "Anthropology of communication", "Philosophy of communication", and under such courses selected topics from the discipline pertinent to the communication media are grouped.

2) Special disciplines (political science, commerce, philosophy) establish courses within their own curriculum courses with emphasis to the communication ("Physics of light", "Applied sound", "Management of media enterprises") and open the course university-wide or to the communication students only.

The first solution visibly duplicates teaching expertise and content within the university curriculum, but assuring the pertinence of topics to the communication students. It is a relatively costly proposition, and it works well with an ample student clientele. The second solution bears the danger of generality or the teacher's incompetence in particular media practices.

A good approach for this "indirect" information acquisition is an **individual, programmed study course**. It works best if it is organized not within the cohesive course, but as a **complex study approach**, dispersed over a period of 2 – 3 years.

1) Student "intellectual niveau" is assessed by a series of tests (if possible, during the entrance examinations and interviews).

2) During the first year of study, students should complete several modules of self-instructional characteristics, pertinent to the lacunae of his/her case. (Equivalent of 3 credits).

355

3) During the second year of study, several tests are completed by the students, showing progress or deficiencies, and further modules are assigned (equivalent of 3 credits).

4) During the last year of study, the student has the option of consulting individually with professors regarding his/her needs for readings or studies, pertinent to the "intellectual niveau" enhancement.

There is a special question, pertinent to the information **selection** and **retention**. Usually, a student is required to complete certain written statements, essays, or tests at the end of the course, as the basis for evaluation (marking). There is a totally omitted fact that the level of knowledge gained from learning stabilizes within the course of 6 – 18 months after the larning has occurred. Therefore, what is measured by most tests, exams, is the **maximal learning gain**, and what is omitted is the **permanent learning gain**. The latter one has eminent importance for practical life or professional success for students in the media industry.

Also when the student finishes the course, he/she stops most of the recalls for the course content and structures. These recalls are eminently important at the level of permanent learning gain. It is known that an occasional recall (say, once during the week) may increase the storages of permanent, long-term memory manifold. Such recalls are important during the primary fixation periods, which extend to a period of 3 -- 4 months after the initial learning process.

The sophisticated and insistent references of teachers to the content material of previously learned material only partially solve such problems. We may say that more than 60 – 70% of information gain is lost in the post-course period.

The utilitary solution to this problem can be found in courses dealing with perfection of skills – the information gained in previous courses serves as "content" for the student's practical skill exercises. There is also a danger in such an approach: limitation of themes for practical exercices may impose stylistic or semantic limitations, and is usually viwed by students as an obstruction to their creative freedom.

2. Skill Acquisition (Mental and Motoric Skills)

Under the term "skill", I understand the mastering of a **stereotype**, either related to the piece of **technical equipment** (camera, tape recorder), or **human behavior** (acting) or **thinking** (in scriptwriting or editing courses).

There are three basic types of skills:

1) **Operational skill** (the student learns to **operate** a piece of technical equipment, or to **interact** with it).

2) **Action skills** (the student learns or copies modes of behavior of an actor/character or a member in the studio crew).

3) **Combinatory skills** (the student learns to organize thoughts, ideas into some intricate plot, structure, information cascade, in order to influence the audience).

The learning of operational skills is usually associated with the term "vocational learning". It should be noted that there are several levels within the operational skill mastering, and not all of these levels belong to the vocational/ /craft schooling.

For instance, a cameraman learns to operate a 16 mm Arriflex camera. The learning of the technical procedure, maintenance rules and procedures of leading/ /unloading the magazine surely belong to the vocation of the media. But when it comes to the filming, shooting and emphasis laid on the motoric aspect of framing, panning, tilting, dollying, then the motoric abilities of the student are of considerable importance, and the physical stamina may contribute or deter from the necessary learning gain. It should be noted that only approximately 2 – 5% of students really possess excellent motoric coordination abilities for such learning tasks. Furthermore, there comes even the highly esoteric stage: "composing" the filmic image which constitutes not only "framing", but "thinking within the sequences of images", where the camera and its operation serves as a necessary "expression mode", but the process itself goes on in the student's mind (courses such as "Visual Dynamics", "Video", etc.). Some teachers maintain the approach

that the vocational level is really what can be "learned" in school, and all levels "above" the craft are a matter of "creative talent" of the student. In the past, most polytechnical institutes followed this model. In opposition are teachers who emphasize the "thinking" approach, and disregard the technical operational level of knowledge. These are labelled as "amateurs" or diletants from the professional's standpoint.

Both approaches are in reality interwoven. Unless you attain a certain perfection of operation, the result cannot have a proper aesthetical information impact on the audience. But if only technical perfection is attained, the skill may be disregarded as a gimmick, special effect, or trick.

Within the practicality of the school's curriculum, there is a nearly insurmountable difficulty. The majority of motoric skills for the operation of equipment requires a large, but uniform, amount of **time**. The motoric skill is attained better if practiced without interruptions (which is impossible within the 50 minute lecture, where demonstrations consume at least 1/3 of the time).

Furthermore, if the practicing is done by "trial and error", there are vast differences of time between "fast" and "slow" students. Experience shows that where the technical instruction can be **modularized** and the student can learn individually, the results are better than in the group instructions and subsequent individual trials. It is wrongly suspected that the student learns by "observation, looking" on the demonstrated procedure, or on a fellow student performing the operational task. The student cannot keep **more than 4 – 6 steps in the short--term memory** for the performed operational task. After such segments, more than two trials are needed to fix such a process permanently, but even if the second trial is successful, the student needs a **controlled recall** (repetition of operation in mind or in praxis) **within the next 5 – 8 hours time** from the initial demonstration.

Some professional schools hold most of the demonstration sessions during the morning hours, enabling students to practice with equipment in late afternoon. In some Japanese schools, students are reminded to carry "mind recalls" for the picture compositions, operational tasks the next morning after the lecture (Yagi: Image Design Course).

There is an interesting phenomenum of "close interaction" between student and a piece of technical equipment: after the repeated use of the equipment (camera, mike, light), the student begins to "tune-in" within the range of possibilities of "his/her" tool. He/she already remembers the "best framings", "compositions", "shots", "sounds", "tunes" – which resulted in the best framings", "compositions", "shots", "sounds", "tunes" – which resulted in the past in favourable, positive results. Such interaction avoids most of the failure and disaster, so students grasp for such stages which involve even emotional attainment of certain technical ranges of the tool. Usually, such stages are accompanied by very fast and effective operation of equipment. Although such a stage may be favored by the student's future initial employer (students are asked within the first few weeks of employment to show "his bag of tricks" to the rest of the crew or creative team), it contains a very dangerous "technical stereotyping". When the student begins to see the surrounding reality **only** through the lens of his beloved camera, or hear the sounds of nature through (Gibson) parabolic mike, such experiences significantly distort the artist's sense of reality. Sometime ago, the whole approach was maintained in media schooling where the student's perception was apriori attained to the technicalities of the tools (the teaching approach known as "audiovideography" was attuned to the student's vision and hearing to the range of available lenses for cameras or audio recording equipment). Although on the surface, such schooling yielded fast and effective results in operational skills, it did not enhance significantly the creativity of the student. It may be important for the role of an audio-visual technician, but it may be distractive for a film or television cameraman, and not at all usable for an editor, director or producer.

The learning of action skills can be accomplished generally by two basic methods:

A) Experiential method (Stanislawski Acting School).

B) Scenographic method (Svoboda-Craig-Appia approach).

In the experiential school, the student learns by a holistic approach to copy the desired role/character. This school is based heavily on an **environmental**

approach (the actor is placed in a real environment for several weeks or months in order to learn all possible variants of behavior by interaction with the members and pieces of surroundings) to the action, and excludes long and tiresome rehearsals, trials. In the praxis only very few schools practice Stanislawski's approach exclusively. The usual solution is a compromise between the (initial) experience from the environment and conducted rehearsals, following a very close praxis of stage theatre.

The scenographic method relies heavily on **space notation**, some kind of systematic, condensed experience, which is fixed in signs or diagrams for further actor's rehearsals and trials. The student performs many fictional (in the mind) rehearsals, in order to attain bahavioral synonymity with the observed samples of characters. This approach is much more suitable than the environmental schooling and feasible in time and space. The pitfalls of the scenographic approach may be a low level of involvement of the student, resulting in schematic and plain action in film or television étude.

The learning of combinatory skills is one of the toughest tasks in media pedagogy. Such skills are pertinent to the education of directors or editors/ /switchers. In most cases, the technical competency occupies a relatively small amount of time and students master the technical process quickly. The difficulties lie in the mental level of skills, which are only rarely methodically taught. In the distant past of media schools, it was believed that outstanding directors or editors would be able to transfer their mastership to the students (VGIK Soviet school employing Eisenstein, Pudovkin and Vertov, American Film Institute School involved Hitchcock, Riefenstahl). Although partially successful, only a few students were able to follow their masters. The drop-out level was fastastic.

Furthermore, several methodical approaches were developed (in Europe and the Americas), where directorial or editing skills were copied from oustanding films, sequences, and given to the students for practicing, copying, re-editing. As an off-shoot of such approaches, several anthologies of "master" styles or modes were compiled and screened to students.

Generally, none of these systematic approaches worked well. Narrow selection of styles, authors, very few re-editing combinations possible did not enhance the student's creative approaches.

So, most current schools skipped to the practicalities. The student should direct or edit his own full film, television or radio show, in order to master the combinatory skills. Such "practism" is a very costly proposition, although favored by students (who get their "demo" with the financial assistance of the school), and yields a very low educational gain. The situation is more clouded with the emergence of many "student film and video festivals", where artworks of differing standards and styles are judged by a jury of professional or semi--professional calibre. Serious professional schools avoid the low level of practism by setting the "ladder" of exercises (from the very short "sequence" étude, to the "lights, camera action" étude, to the "style" étude, and finally, the "diploma" film or TV show). Sometimes the student uses the material from several exercises to the final diploma work.

A very special case of education is in the area of scriptwriting. Here the combinatory skill is practiced on the tool of literature, but the result, film or television script, is very far from the novel or any other literary form. It is a scenographic notation of future artwork which may contain a very few verbal lines of spoken dialogue. The clarity of expressions **toward the director and crew** is more important than the general appeal to the readers/audience. Here, the combinatory skills of plotting, character molds, conflicts, tensions or catharsis are multi-layered, e.g. some parts of the plot may be contained by the actor, others in the visual composition of the countryside, others in accompanying music, others in intricate intercuts of situations, times, actions. The **formal and semantic calculations** are the keys for the scriptwriters' education. Most of the courses in scriptwriting are taught as courses in "writing for media", when in fact, the scriptwriting business in the media industry is very far from the literary praxis. It may seem strange but graphical or mathematical calculations can be extremely beneficial to the future film or television scriptwriter. Many large film and television networks employ 20 – 30 writers with specialized functions on one show, where the final assembly is a complicated, system-theory computer editing job.

Some professional schools employ the notion of **"dramaturgy"** (in American context "program development"), where education is aimed at the

author-steering modes toward media-usable scripts. The dramaturgic approach is favored by European schools where similar praxis exists in stage theatre business.

3. Decision-making Process Learning

Within the area of communication media education (film, radio, television and photography), there is a large area of "decision-making" processes and skills. But it is usually included in some organistic or pragmatic context – only rarely taught as a separate discipline.

The decision-making process is basically **branched programming** (of thoughts, tasks, interactions, situations, actions) and belongs to the discipline of system theories. It can be practiced on verbal, visual, audio and situational (spatial) models, and most precisely, expressed in mathematical terms. Most schools "hail" this stage of education under courses with prefixes, such as "advanced", "special topics", or "creative", and are teaching basically the repetitive models of production routines. In many cases, there are not "many" models , but usually the one, practiced and believed in by the teacher. So the result must be a very narrow, artificial view of the actual production situation in business, resulting in the alienation of students from media practices.

Generally, it is very difficult to teach students the decision-making process on comparative examples. Even if the teacher has access to the models of production from different media companies, studios and networks, the actual materials usually cover the administrative side of the decision, leaving the most important mental preceeding process untapped. Also, many variables are perceived from the studio/network side as the rarely revealed to the use in school.

Another side-effect of comparative examples education is the one-sidedness of decision (usually looked upon from the supervisor's point of view rather than the employee's point of view), which often provokes in young adept of film/TV making adverse motivations. Probably the best alternative is a **modelling teaching mode** (with manual or computer access), where a full case study with all possible alternatives is revealed before a class of students, and the students can select the

step of decision-making in a programmed sense by choice. The more advanced education in decision-making (some schools call such courses "media programming strategies") is the mathematical modeling of the variants in the production process.

If we take into consideration that in the media industry this process is mastered within the time span of 5 – 8 years (from the production assistant to executive producer), then it becomes apparent that such education cannot be accomplished within a one or two semester course. Contrary to this fact, nearly **all schools** in communication feature such courses, such as film and television production, practicum, advanced radio/film/television production studies, etc...

4. Small Group Dynamics and Interaction

Here, I refer to the mastering of the "teamwork" usually within the context of a film, television and radio production unit. At a certain point in education, students are grouped into small units, each a member with specialized function (camera work, directing, editing, etc.) for an outlined task (actual production of student's film, television show).

In some schools the students from the lower grades are used as helpers to the diploma students for their final productions; in other places students of the same year rotate the functions of the crew. Sometimes the students have free choice for grouping and role assignements; other schools prescribe the team assembly or the production routine.

In nearly all cases, the "hard learned experiences" are for the team and the final artwork is very costly. Learning by experience needs many repetitions with different variables, subsequent analysis and fixations of the best choices and routines. But when the production of a film or TV show is finished, it is usually already the end of the school year, and the "other half" of learning is quietly forgotten. It is not uncommon that some productions are still unfinished at the time of marking or exam periods.

Such learning has a very low value, and may misguide the students. It is impossible that each student can try **several** approaches to the role he/she is assigned to. At best, the student may try major roles in the team per year (under the assumption that the students have to produce a minimum of five shows/films per given year), and at best, can hear only **once** the critique of peers or the professor. Another aspect lies in the student competitiveness for marks. Such competitiveness very often contradictes the rules of teamwork, and further contradicts the final outcome of the produced artwork.

Finally, there is little resemblance between the mode of work students choose, and the real situation in media industry. At best, the teacher may set the rules, or run the production from the industrial routine, but young people do not behave as their elder counterparts in the media industry.

There is a possible model for the accomplishment of this task, but we must accept the interlocking of several courses in curriculum with the tandem of productions and seminars:

1) The production of the piece is accomplished within the framework of the course, such as "Advanced Television Production", during the first term.

2) In tandem, the same set of students take another course of a seminar nature ("Psychology of Communication", "Teamwork in Media Production"), where theoretical models are discussed and applied from a previous course.

3) In subsequent term, the same students take seminar/critical courses with the emphasis on evaluations of media artwork.

4) In tandem, the same set of students attend seminars with guest lecturers from the industry, where case studies can be discussed.

Another model (American Institute for Advanced Film Studies) uses professionals as tutors and evaluators of student productions in a phased sense: a student is not allowed to take another step in media production until the previous one is agreed and criticized by several of his tutors. This model, although

very effective and beneficial to the individual students, is a lengthly one, and for the student, a boring procedure.

◇ ◇ ◇

There is another sensitive issue in media pedagogy: the assessment, prediction and cultivation of "talent" and "creativity". At first, many teachers hail this educational side into a mysterious, inborn facility of the student, which appears miraculously when the artwork is made in or out of school. Secondly, it is claimed that such ability is not possible to assess and cannot be taught in school. Finally, teachers are afraid to predict or push such students via different, informal ways of education in order to cultivate his talent.

I would like to say that "talent" or "creativity" could be assessed and within a certain range, can be predicted. But it may be used as an unsual, non--pedagogic methodology:

1) At first, students with inclination to "talent" should undergo a thorough medial clinical testing, namely for perceptual, information processing and storages abilities (neurophysiological department of larger hospital can provide facilities and diagnosis). In most cases, a "creative" person shows abnormalities in one or more tests.

2) Secondly, such a person should be assigned an academic counsellor with knowledge of child development psychology (adolescent stage), and the same or another faculty member with critical facility in media.

3) A special dossier with information about his program (or dificulties) should be established for such students, so that all teachers are **aware** of talented persons in their class.

4) A "talented" student should be periodically checked for his/her mental or motoric abilities (at least each 3 – 4 weeks of study), and the results of such checks should lead to **deletions** or **additions** of certain portions of the courses (creative, talented people often have

periods of great instability or hypertension when an overdose of teaching loads may kill the further development of talent; the personal or emotional problems may significantly influence the same).

5) A "talented" student should be allowed to do "special projects" regardless of the time schedule of the school (the most important phase in the nurturing of creativity is the "practicing" of stimulations and insights, which can not be done on command, or within the framework of lecture hours), and subsequently catch up with the missed courses or lectures.

6) A "talented" student should be exposed gently but steadily to the response of the audience to his/her artwork (the audience **does not** mean another student, peers or same age group).

It often happens that the student is labelled as "promising" or "talented" when he enters the school, but the initial talent evaporates within a few months. There can be many reasons: unresponsive environment, rigid school structure, mismatched teams of people or thoughts. The "talented" student is a very precious person (we have at the most only 4 – 10% of the overall student population with a higher level of such potential), and we should really take care of them. But without early and solid assessment of these people, such abilities can easily be misjudged or go unnoticed.

◇ ◇ ◇

Biocybernetic approach to programmed media teaching

Within the discipline of cybernetics, the pedagogic process described here is seen as an application of Shannon-Weaver information model.

Information source	–	Transmission conditions	–	Receiver & his reponse
(teacher)		(media used + programmed)		(student)

For the proper functioning of the information chain, it is necessary to assure that each part will be responsive to this process. Further a continuity of the learned process has to be established and maintained, to result in complete model of a media piece! From the informational system theories, three phases of the learning process in media occur:

1) **Analytic Phase** – Under this heading belong methods and skills connected with the assessment of ideas, realities, locations, stories and their aesthetical properties.

2) **Research Phase** – Here belong the probes, tests and trials of selected material, characters, actors, visual and sound material done on the artists themselves or on the live samples of audiences.

3) **Programming Phase** – Here belong the skills, knowledge and activity the artist undertakes during the assembly of his/her artwork.

It is important to understand that in the following explanation, the main thrust is toward the **mental**, and less toward the motoric or technical skills, even if we must understand the importance and necessity of those that evoke in the audience the desired "aesthetical" feelings.

Also, it is important to understand the **relativity of aesthetical impact**, derived from variables of artwork and variables of a perceiving audience.

Analytic phase:

Here we are referring to three main areas or activities the student is undertaking in his/her mind, **far before** he/she starts to create:

a) **Global Space Orientation** – This phase encompasses the physical, spatial aspect of a story, its location and environment. Here are assessed the main measures, spaces, forms, axis of future artwork. Some artists are minimally occupied with this aspect (script-writer),

for others this may be the main preparatory work for creation (set--designer, cameraman).

b) **Formal Phenomena** – This phase encompasses the **stylistic, art form** aspects, with the assessment of basic ingredients of image, sound, scenes or actors characters. This assessment is usually followed by a certain time distance and protrudes significantly into the production of artwork.

c) **Behavioral Phenomena** – This phase encompasses **human audience** aspect of artwork and serves as the artists measure for future impact on the audience. It is also an important mental bridge from the artists mind to the tastes and minds of the viewers.

Methodologically speaking two sciences are at the disposal of the students:

- System theories with various analytical methods, namely multivariate analysis.
- Cybernetics, with the application of information theories to the production assessment process.

Pedagogically viewed, the examples of practical assessments are most effective, with precise protocols set-up beforehand, and with a continuous feedback between reality and the artist's assessment. More diverse, more different exercises are assigned and faster and fuller understanding of the method is the result of teaching.

Research phase:

Here we are referring to the mental skills with wich the artist probes various materials, pictures, scenes, variants of getsures, designs, etc.

Many probes are easily done by the decision of the artist's intuition guided processes. Here we are dealing with a difficult situation where several variants are possible, and the artist must choose long before the full artwork is assembled.

The knowledge of the information impact of selected material is sought, aesthetical intensity and information density is probed, or certain syntactical or heuristical aspects of material are searched.

The main methodology, so far developed is of a paramedical, neuro-physiological nature.

A series of tests, carried out on the student himself, or on the test sample of audiences could indicate to the artist the possible impact the material will have within the final framework.

It is important to understand that the test itself is not the goal but the student's aid and for the teacher a pedagogic tool. After a few tests are performed in laboratory conditions, the student usually develops a certain sensitivity, guessing practice or observation skill which helps him in future intuitive decisions. Extensive testing may limit certain aspects of the student's creativity, or degrade his mental combinatory skills.

Programming phase:

Pedagogically, this is one of the most difficult and most important phases. It consists of practical production routine exercices, but done in a special systematic way.

It differs from profession to profession, ranging from a very gentle consultative touch of a teacher to a very strict drill in a television studio. It is also very difficult to evaluate the student's progress immediately after the exercise is finished.

The pedagogical approach for the outlined area is seen as follows:

1st level: **Communication Analysis – 3 cr. course – 1st year of study.**
Self-instructional, tutorial course, project oriented.
Approach: System theory, cybernetics, data analysis.
Methodology: Protocol, data collection from reality.

Application: Assessment of reality for media translation, with emphasis on location/studio film or television scene.

2nd level: **History of Communication Media Carriers – 3 cr. course, 2nd year of study.**

Self-instructional, programmed, learning centre course.

Approach: Viewing and hearing the collection of examples in pre-programmed mode, complemented by self-testing of information gain.

Application: Use of the outstanding compositions or artworks as baseline for projects in media practicum.

Communication Research – 6 cr. laboratory course, Cluster Tutorial, laboratory course.

Approach: Neurophysiology, psychophysiology, biocybernetics.

Methodology: Psychometry, biometry, biotelemetry, cortical data extraction from live research subject during and after perception of media piece (text, photography, film, TV programme).

Application: Information impact measurement of the picture, sound, film and TV programme communication potentials.

3rd level: **Communication Programming – 6 cr, laboratory course, Cluster I.**

Tutorial, laboratory course, semi-production emphasis.

Approach: Multi-media scenography.

Methodology: Manual, electromechanical and electronical programming of visual, audio and spatial sequences done on scenographical models or in laboratory spaces.

Application: Multi-media, exhibition, display design.

MA level: **Media Information Design – 6 cr. laboratory course.**

Tutorial, laboratory course, semi-production emphasis.

Approach: Design of media information, numerical aesthetics, digital and analog logic, artificial intelligence.

Methodology: Information analysis based on biometric data extraction, with emphasis on the construction of informattion matrixes in media forms.

Application: Film, radio and television programming in specific genres.

Ph. D. Level: **Media Information Ecology – 6 cr. tutorial course.**

Approach: Biocybernetics, information systems, ecology.

Methodology: Mathematic models of information chains done on the fictional examples of the information environment.

Application: Base studies for information media policy.

◇ ◇ ◇

Conclusion

The biocybernetic approach to media speech in programmed teaching applies system theories and cybernetics within the context of the education of young film and TV makers. Programmed modules of various media materials are pedagogically steered by professor, but allow the individual the opportunity to pace learning, according to student's abilities.

The biocybernetical testing of learning gain applies neurophysiological methodology, aimed at measurement of information impact of educational materials.

371

BIBLIOGRAPHY

Bukalski, P. – Professional and Academic Background of Film/Video Faculy, USC, 1978.

Dance, F. R. – Broadcast Training Techniques, UNESCO, Paris, 1976.

King, J. – Training Professionals in Broadcasting and Film Arts, Edmonton, 1975.

Malik, M. F. – Basics of Creativity, Montreal, 1979.

– Visual Literacy Skills for the Education of Young Film Makers, San Francisco, 1977.

– Use of Technical Media in the Education of Young Film/TV Makers, Oaxtepec, 1976.

– UNESCO Report: Education of the Film Maker for Tomorrow's Cinema, Belgrade, 1972.

Suber, H. – Three Proposed Models for Describing Film/Video Programmes, USC, 1978.

Wagner, R. – Teaching Models, Materials and Readings, USC, 1978.

RESUMOS

RESUMES

ABSTRACTS

*CLAUDE DE GREVE**

Bélgica

Discurso literário e discurso fílmico (televisual): uma concorrência leal

Esta comunicação terá por objecto um sector particular do ensino: o da literatura, quer da língua materna do aluno, quer d[a] uma língua estrangeira e a certo nível – no entanto discutível – do curso.

Partimos de uma tripla constatação:

1. Na prática do ensino das línguas estrangeiras de todos os países, o discurso literário ocupa um lugar que não é negligenciável – tal como no ensino da literatura de uma maneira geral, – ao lado de um ensino funcional das línguas. A aprendizagem por meio desta linguagem conotativa revelou-se não só "motivadora" mas também necessária à apreensão de uma civilização, incluindo representantes de profissões científicas, técnicas, etc.

2. Na vida moderna, o ser humano – e um número crescente de alunos – é continuamente solicitado por uma produção cinematográfica e sobretudo televisual em que domina o "filme de ficção", mais precisamente o discurso fílmico.

---

* Université de Paris (França).

3. Discurso literário e discurso fílmico mantêm laços privilegiados que os semióticos já demonstraram suficientemente – embora os suportes destes discursos sejam diferentes e o código do discurso fílmico ressalte também na oralidade – : movimento, encadeamento de sequências, personagens, produção de uma duração, etc., enfim uma tendência para a polissemia (o que é em princípio menos o caso do discurso didáctico escrito), sendo a adaptação evidentemente um caso particular destes laços.

   Consideradas estas constatações, quer agradem ou não (o que acontece muitas vezes no sistema escolar francês), tratar-se-á de mostrar em que medida discurso literário ou discurso fílmico e mais precisamente televisual se enriquecem mutuamente, quais são as potencialidades da sua concorrência no ensino. Insistiremos no partido mais particular que se pode tirar da televisão – em função das condições de recepção e de aprendizagem – como meio de transmitir por um lado adaptações cinematográficas de discursos literários e de filmes originais; por outro lado, tendo em vista as possibilidades cada vez mais ricas da electrónica, adaptações de discursos literários e de discursos fílmicos concebidos pela e para a televisão.

   Tratar-se-á sobretudo, nesta comunicação, de apreciar o partido que se pode tirar de uma complementaridade destes dois tipos de suportes: no ensino quer da literatura como linguagem específica, quer de uma civilização sob os seus diversos aspectos, nos quais se inclui o das suas mensagens, tomando como "documentos autênticos", e registos escritos e orais de uma língua, no prazer de ler, de ver e de comunicar com outrém.

Récit littéraire et récit filmique (télévisuel): une concurrence loyale

Cette communication aura pour objet un secteur particulier de l'enseignement: celui de la littérature, soit de la langue originaire de l'apprenant, soit d'une

langue étrangère, et cela à un certain niveau, – au demeurant discutable, – du cursus.

Nous partons d'une triple constatation:

1. Dans la pratique de l'enseignement des langues étrangères de tous les pays, le récit littéraire occupe une place qui n'est pas négligeable, – tout comme dans l'enseignement de la littérature, d'une manière générale, – à côté d'un enseignement fonctionnel des langues. L'apprentissage par le biais de ce langage connotatif s'est révélé non seulement "motivant" mais nécessaire à l'appréhension d'une civilisation, y compris pour des représentants de professions scientifiques, techniques, etc.
2. Dans la vie moderne, l'être humain, – et un nombre croissant d'apprenants, – est continuellement sollicité par une production cinématographique et surtout télévisuelle où domine le "film de fiction", plus précisément le récit filmique.
3. Récit littéraire et récit filmique entretiennent des liens privilégiés qu'ont déjà suffisamment démontrés les sémioticiens, – bien que les supports de ces récits soient différents et que le code du récit filmique ressortisse aussi à l'oralité, – : mouvement, enchaînement de séquences, personnages, production d'une durée, etc., enfin une tendance vers la polysémie (ce qui est en principe moins le cas du récit didactique écrit), l'"adaptation" étant bien sûr un cas particulier de ces liens.

Compte tenu de ces constatations, qu'on s'en réjouisse ou qu'on le déplore (comme le fait souvent le système scolaire français), il s'agira de montrer dans quelle mesure récit littéraire et récit filmique et plus précisément télévisuel s'enrichissent mutuellement, quelles sont les potentialités de leur concurrence dans l'enseignement. Nous insisterons sur le parti plus particulier que l'on peut tirer de la télévision, – en fonction des conditions de réception et d'apprentissage, – comme moyen de transmettre: d'une part des adaptations cinématographiques de récits littéraires et des films originaux, d'autre part, eu égard aux possibilités de plus en plus riches de l'électronique, des adaptations de récits littéraires

et des récits filmiques conçus par et pour la télévision.
Il s'agira surtout, dans cette communication, d'apprécier le parti qu'on peut tirer d'une complémentarité de ces deux types de supports: dans l'enseignement et de la littérature en tant que langage spécifique, et d'une civilisation sous ses divers aspects y compris celui de ses messages, pris comme "documents authentiques", et des registres écrits et oraux d'une langue; dans le plaisir de lire, de voir et de communiquer avec autrui.

Literary narration and film narration (televisual): a fair competition

The subject matter of this communication will be a particular field of teaching: that of literature, either with the mother tongue of the student or in a foreign language, and at a certain level – however debatable – of the course.

We may start from a threefold acknowledgement:

1. In the practice of foreign languages teaching in all the countries, the literary narration has a place no to be neglected – as in the case of literature teaching, generally speaking – beside of a functional teaching of languages the apprenticeship by means of this connotative language proved to be not only "motivating" but also necessary to the apprenticeship of a civilization, including representations of scientific and technical professions.

2. In modern life, the human being – and a growing number of students – is meaningly solicited by a film and particulary televisual production, mostly by "fiction pictures" or more precisely by film narration.

3. Literary narration and film narration keeps a close connection plainly demonstrated by semioticians – even the basis of these narrations should be different and the code of the film narration should be evident for the orality, movement series of sequences, characters, productions of a

"durée", etc., finally a tendency torwards the polysemy (which is as a rule less the case of the didactic written narration), being the "adaptation" a particular case of these connections.

Considering these acknowledgments, even if we agree to or not (as it often occurs in the French school system) it will be question to show in which measure literary narration and film narration (more precisely televisual) enrich mutually, which are the possibilities of their competition in the teaching. We will insist on the more particular profit we may make of the television – according to the receiving and apprenticeship conditions as a means to transmit: on the one hand cinematographic adaptations of literary narrations and original pictures; on the other hand, taking into consideration the even better possibilities of electronics, adaptations of literary and film narrations conceived by and for the television.

It will be the question, principally, in the communication, to appreciate the profit we may make out of a complementarity of these two types of supports: for teaching and for literature as a specific language and out of a civilisation under its various aspects including that of its messages, considered as "genuine documents", and out of the written and spoken aspects of a language; for the pleasure to read, to see and to communicate with others.

LUIS DE PINA *

Portugal

A ficção audio-visual e o ensino a distância

- A Ficção como construção mental que ajuda a interpretar e a compreender a realidade.
- Os meios audio-visuais como mediadores entre a realidade e o sujeito.
- A criação ficcional: elementos constitutivos.
- A criação ficcional audio-visual como forma criativa específica.
- As formas da ficção audio-visual derivadas dos diversos meios:
  - . foto-narrativa (impressa e projectada)
  - . cinema e televisão, cine-dramático e tele-dramático
  - . rádio-narrativa
  - . sono-narrativa

Os meios integrados

- Os arquivos da ficção audio-visual e a sua utilização:
  - . fonotecas, cinematecas e videotecas

* Cinemateca Portuguesa (Portugal).

La fiction audio-visuelle et l'enseignement à distance

- La fiction en tant que construction mentale qui aide à interpréter et à comprendre la réalité.
- Les média audio-visuels en tant que médiateurs de la relation réalité-sujet.
- La création de matériel fictif: éléments constitutifs.
- La création de matériel fictif audio-visuel en tant que forme créative specifique.
- Les formes de la fiction audio-visuelle dérivées des divers média:
  - . roman-photo (imprimé et projeté)
  - . cinéma et télévision , dramatique cinématographique et dramatique télé
  - . narration radiophonique
  - . narration audio

Les moyens intégrés

- Les archives de fiction audio-visuelle et leur utilisation.
  - . phonothèques, cinémathèques, vidéothèques

Audio-visual fiction and distance teaching

- Fiction as mental process that helps interpretation and understanding of reality.
- Audio-visual media as mediators between reality and subject.
- Fictional creation: components.

- Audio-visual fictional creation as a specific creative form.
- Forms of audio-visual fiction resulting from the various media:
  - photo-romance (printed and projected)
  - cinema and television (dramatics in cinema and television)
  - radio-narrative
  - audio-narrative

The integrated means

- Audio visual files and their use.
  - audiotheques, cinematheques and videotheques

*CLARA TAVARES**

Portugal

A aula de sugestopedia e os comportamentos não verbais dos professores

Esta comunicação é uma tentativa de dar a conhecer o que foi feito nas aulas no Instituto de Sugestopedia de Sófia e faz referência às entrevistas obtidas junto do Dr. Lozanov, pai da sugestopedia, actualmente director do Laboratório de Sugestopedia da Universidade de Sófia e do Doutor Noncheva, Director do Instituto de Sugestopedia.

A observação foi centrada sobre a comunicação não verbal na aula de sugestopedia.

Segundo o Doutor Lozanov, uma aula de sugestopedia é aceite se as condições seguintes estão simultaneamente reunidas

- influência positiva
- melhoria do estado físico
- aprendizagem mais eficaz e mais rápida do que com um outro método
- boas relações do grupo
- criatividade
- não alienação do indivíduo

* Escola Superior de Educação de Leiria (Portugal).

Por conseguinte, a sugestopedia é a sensiblização de que a arte é a dimensão mais importante. Arte que teria como parasinónimos, segundo o Doutor Noncheva, a criatividade, a sensiblidade, a afectividade, a emotividade, a psicoterapia, a intuição. O professor/artista não é pois aquele que **pratica as belas-artes** ou o criador de uma obra de arte, mas aquele que acorda nos outros a vontade de criar por meio de "saber fazer", mas igualmente e particularmente através da sua maneira de ser.

Desta maneira de ser, o controlo, daquilo que Lozanov chama o "duplo plano", tem uma importância fundamental. O duplo plano é o estado de equílibrio entre activação e relaxação, consciente e inconsciente. O duplo plano faz parte dos "stimuli periféricos" que tornam possível a hipermenésia, a criatividade, a aprendizagem, enfim a sugestão.

A questão que se levanta, é a de saber qual a parte da comunicação não-verbal na aula de sugestopedia. Trata-se pois, de explicar a forma da sugestão.

Analisar a comunicação não-verbal dos professores de Sófia implica o ter em conta o contexto, o ambiente, para utilizar um termo de Lozanov, o espaço, o papel a desempenhar, a arte (sobretudo a música), a importância dada ao fazer, ao jogo do ritmo acelerado, à "kinesia" e ao próprio vestuário do professor.

No que diz respeito à proxémica, esta tem várias funções a desempenhar:

- um papel funcional ligado à animação da aula e à regularização da palavra;
- um papel simbólico de reforço da autoridade do professor;
- um afectivo do reforço dos laços entre os participantes;
- e finalmente um papel estético muito ligado às sensações periféricas.

Quanto à "Kinesia" eu confrontei os comportamentos dos professores com as funções pedagógicas da informação, de animação e de avaliação. A "Kinesia" nos cursos observados tem sobretudo um papel de modalização.

Através dos gestos o professor veicula atitudes segundo a informação que ele dá e segundo os seus interlocutores. Esta "dimensão escondida" da comunicação serve, quer para reforçar, quer para atenuar, correndo o risco de contradizer a informação verbal.

Evidentemente estes comportamentos só têm sentido em relação ao contexto. Neste intervém o apelo dos dois actuantes, o prestígio da instituição e do método, o papel reservado às artes, às actividades pedagógicas, o ritmo da aula e evidentemente tudo o que pertence à própria estrutura dos indivíduos: o seu passado, o seu presente, o seu lugar na sociedade, etc.

Portanto, apesar da importância dos aspectos ligados à personalidade do professor, a minha observação mostrou que uma grande parte de forma de sugestão é constituída por componentes proxémicos e kinésicos que podem ser dominados pelo professor.

Em conclusão: eu diria que apesar da forte estruturação lógica pre-determinada dum curso de sugestopedia, que o limita às linhas de interacção, esta sensiblização das línguas pode ser a que se propõe da maneira mais coerente para a formação global do indivíduo.

Aliando o movimento à actividade intelectual, o "fazer" ao "dizer", a aprendizagem da língua à arte e ao prazer — a sugestopedia caminha no sentido de uma formação holística do estudante e do próprio professor.

La classe de suggestopédies et les comportements non verbaux des enseignants

Cette communication essaiera de rendre compte de l'observation de classes menée à l'Institut de Suggestopédie de Sofia et fera mention des interviews obtenues auprès du Docteur Lozanov, père de la suggestopédie, actuellement Directeur du Laboratoire de Suggestopédie de l'Université de Sofia, et du Docteur Noncheva, Directeur de l'Institut de Suggestopédie.

L'observation a été centrée sur la communication non verbale dans la classe de suggestopédie.

Selon le Docteur Lozanov, une classe de suggestopédie est reconnaissable si les conditions suivantes:

- influence positive
- amélioration de l'état physique

- apprentissage plus efficace et plus rapide qu'avec une autre méthode
- bonnes relations du groupe
- non aliénation de l'individu

sont simultanément réunies.

Par conséquent, la suggestopédie est une approche holistique, dont l'art est la dimension la plus importante. Art qui aurait comme parasynonysme, d'après le Docteur Noncheva, la créativité, la sensibilité, l'affectivité, l'émotivité, la physichotérapie, l'intuition. Le professeur/artiste n'est donc pas celui qui pratique les beaux arts ou le créateur d'une œuvre d'art mais celui qui éveille chez les autres l'envie de créer à travers des savoir faire, mais également et particulièrement à travers sa façon d'être.

Dans cette façon d'être, le contrôle de ce que Lozanov appelle "le double plan" a une importance fondamentale. Le double plan est l'état d'équilibre entre activation et relaxation, conscient et inconscient.

Le "double plan" fait partie des "stimuli périphériques" qui rendent possible l'hypermnésie, la créativité, l'apprentissage, bref la suggestion.

La question que je me suis posée, était de savoir quelle était la part de la communication non verbale dans la classe de suggestopédie. Il s'agit donc d'expliciter la forme de la suggestion.

Analyser la communication non verbale des professeurs sofiotes implique la prise en compte du contexte, de l'environnement, pour utiliser un terme de Lozanov, de l'espace, du rôle, de l'art (notamment de la musique), de l'importance accordée au faire, au jeu, du rythme accéléré, de la kinésie et des vêtements mêmes du professeur.

En ce qui concerne la proxémique, celle-ci joue plusieurs rôles:

- un rôle fonctionnel lié à l'animation de la classe et à la régulation de la prise de parole;
- un rôle symbolique de renforcement de l'autorité de l'enseignant;
- un rôle affectif de renforcement des liens entre les participants;

– un rôle esthétique très lié aux sensations périphériques.

Pour ce qui est de la kinésie, j'ai mis en relation les comportements des enseignants avec les fonctions pédagogiques d'apport d'information, d'animation et d'évaluation. La kinésie, dans les cours observés, joue surtout un rôle de modalisation. A travers les gestes le professeur véhicule des attitudes à l'égard de l'information qu'il donne et à l'égard de ses interlocuteurs. Cette "dimension cachée" de la communication sert, soit à renforcer, soit à atténuer, quitte à contredire l'information verbale.

Evidemment, ces comportements ne prennent de sens que par rapport au contexte. Dans celui-ci interviennent les attentes de deux actants, le prestige de l'institution et de la méthode, le rôle dévolu aux arts, les activités pédagogiques, le rythme de la classe et évidemment tout ce qui est de la structure même des individus: leur passé, leur présent leurs rôles sociaux, etc.

Pourtant, malgré l'importance des aspects liés à la personnalité de l'enseignant, mon observation a montré qu'une grande partie de la forme de la suggestion est constituée de composantes proxémiques et kinésiques qui peuvent être maîtrisées par l'enseignant.

En conclusion, je dirais que malgré la forte structuration logique prédéterminée d'un cours de suggestopédie, qui le ferme aux aléas de l'interaction, cette approche des langues est peut-être celle qui s'attaque de la façon la plus cohérente à la formation globale de l'individu. Alliant le mouvement à l'activité intellectuelle, le "faire" au "dire", l'apprentissage de la langue à l'art et au plaisir, – la suggestopédie va dans le sens d'une formation holistique de l'apprenant et de l'enseignant lui-même.

Suggestion based pedagogy classes and non-verbal behaviour of teachers

This communication tries to aknowledge what has been made at Sofia in the Institute of Suggestopaedics and it also refers to the interviews made to Dr. Lozanov – the suggestopaedics father and now director of the Suggestopaedics Laboratory at Sofia University – and to Dr. Noncheva , director of the Suggestopaedic Institute.

The inquiry was focused upon the non-verbal communication in a suggestopaedic class.

According to Dr. Lozanov a class of this type is accepted if the following conditions are simultaneously considered together:

- positive influence
- improvement of the physical conditions
- more effective and rapid apprenticeship than with any other method
- good relationship of the group
- non-alienation of the individual

Therefore, the suggestopaedics is a process of acquiring sensibility, where the art has the most important dimension. In this case and according to Dr. Noncheva, art would have as parasynonims creativity, sensibility, affection, emotion, pshychotherapy, intuition. The teacher/artist is no longer the one who practices the "beaux arts" or the creator of an art master piece but the one who awakes in the others their creative will through the "knowing how to do", also equally and particularly through their way of being.

The control of this way of being, which Lozanov calls "double plan", has a vital importance. The double plan is the equilibrium state between activation and relaxation, conscious and uncounscious. The double plan is part of the "peripheric stimuli" which enable the hypermnesia, the creativity, the apprenticeship, at last the suggestion.

The question now is to know which is the non-verbal communication part in a suggestopaedic class. So we need to explain the suggestion form.

To analyse the non-verbal communication of the teachers in Sofia implies considering the context, the environment, that is to say, according to Lozanov's terminology, the space, the role to perform, the art (specially the music) the importance given to the "to do", to the accelerated rythm of the game, to the kinesia and to the teacher's clothing itself.

In what concerns the proxemic, it has many functions to fulfil:

- a functional role related to the class liveliness and to the word regularization;
- a symbolic role as reinforcement of the teacher's authority;
- an affectionate reinforcement among the participants' relation;
- and finally an aesthetic role closely connected with the peripheric sensations.

About the kinesia I confronted the teacher's behaviours with the information, liveliness and evaluation pedagogic functions. The kinesia has mainly a modulator role in the observed courses.

Through the gestures the teacher transmits attitudes according to the given information and to his students. This "hidden dimension" of communication is used either to strenghten or to lessen risking to contradict the verbal information.

Although, these behaviours only make sense related to the context, where the two performers appeal, the institution and method credibility, the role reserved for the arts, the pedagogic activities, the class rythm and naturally everything which belongs to the individual structure itself, i. e., his past, his present, his place in society and so on intervene.

So, in spite of the importance attached to teacher's personality aspects, my inquiry showed that a great part of the suggestive form is constituted by proxemic and kinesic components which can be ruled by the teacher.

In conclusion, I would say that in spite of the pre-established strong logic structure of a suggestopaedic course, which confines him to the interaction lines, this approach of the languages may be the most effective one to the global formation of the individual.

If we ally the movement to the intellectual activity, the "to do" to the "to say", the language apprenticeship to art and pleasure, the suggestopaedics will advance towards a holistic formation of the student and of the teacher himself.

*ALICE GOUVEIA / EDITE FERREIRA**

Portugal

Carácter necessariamente convencional do "medium" scripto em ensino a distância

OBJECTIVOS

1. Sublinhar a dimensão pragmática do medium scripto em ensino a distância.

2. Demonstrar a necessidade de, na elaboração do texto escrito, actuar numa base de contrato enunciativo implícito que,

   – no acto de informar leva a:

   . respeitar e desenvolver a competência do leitor quantitativa e qualitativamente;

   . adequar o texto ao assunto a tratar;

   . considerar a progressiva aquisição de competências por parte do leitor;

   . atender ao modo de transmitir a informação.

* Instituto Português de Ensino a Distância (Portugal).

– no acto de conviver obriga a:

. personalizar;
. usar um tom cortês sem ser demasiado formal;
. manifestar cordialidade;
. motivar
. estimular.

MENSAGEM

A necessidade de insistir na dimensão pragmática do texto escrito em ensino a distância surge reforçada se se atender ao princípio da cooperação subjacente à interacção autor-leitor. Aponta também para a importância do conhecimento do leitor-modelo e para a necessidade de um permanente "feed-back" que vá ajustando o funcionamento do princípio de cooperação.

Caractère nécessairement conventionnel du "medium" scripto dans l'enseignement à distance

OBJECTIFS

1. Souligner la dimension pragmatique de l'écrit dans l'enseignement à distance.
2. Démontrer la nécessité dans l'élaboration du texte écrit, de travailler sur une base de contrat énonciatif implicite qui

– dans l'acte d'informer, conduit à:

. respecter et développer la compétence quantitative et qualitative du lecteur;

- . adapter le texte au thème traité;
- . considérer l'acquisition progressive des compétences;
- . réfléchir au moyen de transmettre l'information.

– dans l'acte de vivre ensemble oblige à:

- . personnaliser
- . utiliser un ton courtois mais pas trop formel
- . manifester une certaine cordialité
- . motiver
- . stimuler

LE MESSAGE

La nécessité d'insister sur la dimension pragmatique du texte écrit dans l'enseignement à distance apparait plus évidente si l'on considère le principe de coopération sous-jacent à l'interaction auteur-lecteur.
Elle démontre aussi l'imprtance d'une bonne connaissance du lecteur-modèle et de la nécessité d'un "feed-back" permanent qui garantit le bon fonctionnement du principe de coopération.

Conventional feature of the script medium in distance teaching

AIMS

1. To underline the pragmatic dimension of the script medium in distance teaching.
2. To show, in the elaboration of the written text, the necessity of acting upon a basis of implicit enunciative contract which,

- in order to give information leads to:
  - . the respect and development of the reader's competence, both in a quantitative and qualitative way;
  - . the adequacy of the text to the subject to be dealt with;
  - . the consideration of a progressive acquisition of competence for the reader's part;
  - . the consideration of the way information is transmitted.
- in order to contact obliges to:
  - . personalize;
  - . be polite, although not too formal;
  - . show cordiality;
  - . motivate;
  - . stimulate.

MESSAGE

The necessity of insisting upon the pragmatic dimension of the written text in distance teaching is strengthened if we consider the principle of cooperation underlying the author/reader interaction. It also points to the importance of the knowledge of the model reader and to need of a permanent feed-back which may fit in the principle of cooperation.
Expected conclusions – Contribution for the elaboration of the written text in distance teaching.

*ROCHA TRINDADE**

Portugal

A concentração do tempo

Tenta-se um conhecimento experimental das implicações que uma mudança de estilo no discurso video pode produzir. Tal mudança visa diminuir drasticamente a duração das emissões, embora sem perda de inteligibilidade e conseguindo, por isso, uma comunicação mais apelativa. Para realizar tal objectivo propomo-nos utilizar na produção, e em contraponto, a oposição tempo real / tempo subjectivo, reduzindo, concentrando o primeiro e acentuando, no caso do tempo psicológico e pela sua manipulação (hipótese reducionista), uma muito maior eficácia.

Contraction du temps

On cherche à mieux connaître un changement de style, dans le discours vidéo, changement tendant à diminuer d'une manière draconienne la durée de toute émission, sans qu'il y ait perte d'intelligibilité et en réussissant ainsi une communication efficace. Pour y parvenir, on propose de jouer, lors de la production sur les claviers temps réel/temps subjectif, en essayant de réduire, de concentrer, le premier et en mettant l'accent sur les effets réducteurs que l'on obtient par le manipulation du second.

* Instituto Português de Ensino a Distância (Portugal).

Time concentration

We are trying to know, in an experimental way, the influences originated by a change of style in Video-discourse. This transformation aims at an important reduction of TV broadcast time, without loosing intelligibility and gaining in appelative force. To fulfii such aims, we wish to use in broadcast productions and in a point counter – point technique, the opposition real time vs. subjective time. We will do it by reducing, concentrating the first, and emphasizing the latter (manipulating effects).

*ARNOUT HOREMANS**

Bélgica

Um laboratório de línguas dos anos 80

- Apresentação do nosso centro de línguas vivas
- Indicação da importância do uso dum laboratório de línguas para o ensino de línguas estrangeiras vivas
  - . percentagem de horas de laboratório
  - . variação (entrevistas, canções, treino, ...)
- A evolução dos laboratórios de língua no nosso centro
  TP1, TP2, TP3 e TP4

  TP4: as possibilidades técnicas do TP4
  as ideias de base
- Demonstração do laboratório TP4 por meio dum video.

---

* Centro de Línguas Vivas – Universidade Católica de Lovaina (Bélgica).

Un laboratoire de langues des années 80

- Présentation de notre centre de langues vivantes
- Importance de l'utilisation d'un laboratoire de langues dans l'enseignement des langues vivantes étrangères
  - . pourcentage d'heures de laboratoire
  - . variété (interviews, chansons, entraînement, ...)
- L'évolution des laboratoires de langues dans notre centre:

  TP1, TP2, TP3 et TP4

  TP4: les possiblités techniques du TP4
  les idées de départ
- Démonstration du fonctionnement du laboratoire TP4 grâce à un enregistrement vidéo.

Language laboratory of the 80's

- Presentation of our spoken languages centre
- Reference to the importance of the use of a language laboratory for the teaching of foreign spoken languages
  - . percentage of hours in laboratory
  - . variation (interviews, songs, training ...)
- The evolution of the languages laboratories in our centre:

  P1, P2, P3 and P4

  P4: the technical possibilities of P4
  the basic ideas
- Video demonstration of P4 laboratory.

*RENEE LEGRIS**

Canadá

Leitura semiótica dum curso universitário televisivo: diversidade e complementaridade dos media no ensino a distância

Perante os inúmeros cursos de ensino a distância, produzidos pelas universidades que ainda consideram o "medium" televisão como um meio de representação estática, colocando o orador em frente da câmara para que leia o seu texto estruturado como um discurso centrado no locutor/orador, o qual ignora totalmente o seu público, e "cujo destinatário é moldado à imagem do próprio locutor" (Todorov, T., "L'énonciation", en **Langage 31**) pareceu-me importante no âmbito deste Congresso relatar-lhes uma experiência realizada no Quebeque sobre um curso universitário televisivo construído a partir dum modelo dinâmico. Além de centrar o discurso no destinatário, o curso integra também diversos media que servem de apoio (forma de expressão) a discursos complementares, proporcionando uma interacção na construção de estruturas sémio-narrativas e de significação.

A minha leitura semiótica desta produção televisiva, feita a partir dum exemplar representativo de três horas de curso (a unidade semanal para difusão), conduz a alguns elementos pertinentes da produção de sentido e pretende exemplificar possíveis modificações na estrutura habitual de ensino a distância.

* Université du Québec à Montréal (Canadá).

As complementaridades discursivas visam facilitar a aquisição da competência estudantil e do seu desempenho. Além disso, as transformações, efectuadas num curso tradicional a um nível sémio-narrativo através da comunicação interactiva entre professor e alunos, favorecem uma permutação das funções actanciais do Enunciador e do Destinatário no decurso da acção pedagógica, já que propõem um novo modelo produtivo no ensino universitário a distância.

Lecture sémiotique d'un cours universitaire télévisé: diversité et complémentarité discursives des médias en situation d'enseignement à distance

Devant le nombre de cours à distance produits par les universités qui traitent encore le média télévision comme un moyen de représentation statique, posant le conférencier devant la caméra et lui laissant lire son texte structuré comme un discours centré sur le locuteur-orateur qui ignore plus ou moins son public et "dont l'allocutaire est modelé à l'image du locuteur lui-même" (Todorov, T., "L'énonciation", dans **Langage 31**— — il m'est apparu important, dans le cadre de ce Congrès Dimed 86, de vous faire part d'une expérience québécoise de cours universitaire télévisé qui procède d'un modèle dynamique. Non seulement le cours appartient au type de discours centré sur l'allocutaire, mais il intègre plusieurs médias qui servent de support (forme de l'expression) à des discours complémentaires, agissant en interaction dans la constitution des structures sémio-narratives et dans l'instauration de la signification.

Ma lecture sémiotique de cette production télévisée, à partir d'un spécimen représentatif de trois heures de cours (l'unité hebdomadaire de diffusion), porte sur quelques éléments pertinents de la production du sens et vise à montrer quelles modifications apporte dans la structure habituelle de l'enseignement à distance une telle formule de cours. Les complémentarités discursives visent une acquisition facilitée de la compétence étudiante et de sa performance. Et les transformations apportées à la situation sémio-narrative du cours traditionnel, par la

communication interactive du professeur et des étudiants, favorisent une permutation des fonctions actantielles de Destinateur et de Destinataire au cours de l'action pédagogique et partant proposent un modèle opératoire nouveau dans l'enseignement universitaire à distance.

Semiotic analysis of a television universitary course: media discoursive variety and complementarity in distance learning

In the context of this Congress it seemed important to me to narrate an experience made in Quebec concerning a television universitary course built upon a dynamic model, for nowadays we face a large variety of distance learning courses produced by universities that still consider the television medium as a means of static representation, where the speaker is placed in front of the camera to read his text structured as a speaker/orator centred discourse, which ignores completely its audience and "whose receiver is modelled at the speaker's own self image" (Todorov, T., "L'Enonciation", in **Langage 31**). The dynamic model course not only centres the discourse in the receiver, but also integrates diverse media as supports (expression form) to complementary discourses, which enable an interaction in the semio-narrative and significance structures construction.

My semiotic analysis of this television production performed upon a representative three hours specimen (the weekly unit for broadcasting) leads to some pertinent aspects regarding the sense production and intends to exemplify possible changes in the distance learning traditional structure. The purpose of the discoursive complementarities is to turn easier the students' competence acquisition and its performance. Besides, the changes achieved in a traditional course at a semio-narrative level through interactive communication between teacher and students enable a permutation of the speaker and receiver's performing functions during the pedagogic action, because they propose a new productive model for the distance universitary learning.

*MONIQUE MAHIEU**

Tunísia

Videograma didáctico e operação de intelectualização

Os especialistas da didáctica das línguas aplicaram-se durante muito tempo a definir o que era ensinar; portanto, numerosos métodos ou trabalhos foram propostos: estruturais, funcionais, situacionais, nocionais e comunicativos. Em vez de perguntar: "Como ensinar melhor?", nós propomos analisar previamente o acto de aprendizagem.

Todas as operações mentais requeridas para a sensibilização, aquisição e o tratamento da informação são cognitivas; essas operações consistem em optar por meio dos sentidos, em memorisar, pensar, aprender. Os psicólogos da aprendizagem estão de acordo quando afirmam que uma operação mental nunca se realiza instantaneamente. Para consegui-la convém respeitar uma certa progressão do concreto para o abstracto, seguindo algumas etapas necessárias à interiorização. Um meio perceptivo rico, uma apresentação visual diferenciada, a exposição a fenómenos concretos poderiam ser o ponto de partida do processo de abstracção na medida em que as informações visuais têm um papel importante na elaboração dos esquemas e na constituição de estruturas lógicas.

Isto leva-nos a postular que o método audiovisual poderia renovar o processo de conceptualização acelerando consideravelmente a formação de

* Institut Bourguiba des Langues Vivantes (Tunísia).

conceitos pela utilização da imagem e pelo impacto da comunicação dos dados. A questão consiste em saber qual o tipo de audiovisual a utilizar: a análise dos MAV, agora ultrapassados, mostra que nem todas as imagens são eficazes para a aprendizagem. Nós postulamos que a imagem electrónica a par da variedade das formas de apresentação que ela permite (faculdade de integração, possibilidade de utilizar artifícios, manipulação da imagem) estaria apta a facilitar e a acelerar o processo de conceptualização.

Nós queremos deixar bem claro que a nossa investigação se fundamenta num contexto bem preciso que é o ensino do francês na Tunísia a adultos tunisianos. Estes últimos comunicam em francês mas experimentam enormes problemas a nível da passagem ao escrito. Essas dificuldades explicam-se sobretudo pela falta dum pensamento conceptual bem definido. Ora, se este último se adquire principalmente pela passagem à escrita, mas por outro lado, o treino da escrita se realiza com dificuldade por diversas razões – encontramo-nos então perante um mecanismo infernal que convém desmantelar.

A análise semiológica de três extractos dum videograma didáctico realizado à IBLV por uma equipa de investigação, tenta demonstrar como um processo de conceptualização pode ser estimulado a partir dum trabalho de adequação **entre a matéria do conteúdo** (estruturas gramaticais, elementos lexicais, actos de fala), **forma de conteúdo** (intenção didáctica, sensiblização, assimilação, revisão, avaliação) e a **matéria e a forma de expressão** (matéria bruta, imagem electrónica e os processos de execução).

Vidéogramme didactique et opération d'intellection

Les spécialistes de didactique des langues se sont appliqués longuement à définir ce qu'était enseigner et de nombreuses méthodes ou approches ont été proposées: structurales, fonctionelles, situationelles, notionnelles, communicatives. Au lieu de poser la question: "comment mieux enseigner?", nous

402

proposons d'analyser préalablement l'acte d'apprentissage. Toutes les opérations mentales requises pour **l'entrée**, le **stockage** et le traitement de l'information sont cognitives, elles consistent à percevoir au moyen des sens, à mémoriser, à penser, à apprendre. Les psychologues de l'apprentissage s'accordent pour dire qu'une opération mentale ne se fait jamais instantanément. Pour y parvenir, il convient de respecter une progression du concret vers l'abstrait, en suivant certaines étapes nécessaires à l'intériorisation. Un milieu perceptif riche, une présentation visuelle différenciée, l'exposition à des phénomènes concrets pourraient être le point de départ du processus d'abstraction, dans la mesure où les informations visuelles jouent un rôle majeur dans l'élaboration des schèmes et la constitution de structures logiques.

Ceci nous amène à postuler que l'audiovisuel pourrait renouveler le processus de conceptualisation en accélerant considérablement la formation de concepts par l'utilisation de l'image et par l'impact de la communication des données. La question se pose de savoir quel type d'audiovisuel employer? L'analyse des M.A.V., maintenant dépassés, montre que toutes les images ne sont également efficaces pour apprendre. Nous postulons que l'image éléctronique de par la variété des formes de présentations qu'elle permet (faculté d'intégration, possibilités de trucages, de manipulation de l'image) serait apte à faciliter et à accélérer le processus de conceptualisation.

Nous tenons à préciser que notre recherche s'ancre dans un contexte bien précis, qui est l'enseignement du français en Tunisie à des adultes tunisiens, ces derniers communiquent en français mais éprouvent d'énormes problèmes au niveau du passage à l'écrit. Ces difficultés s'expliquent notamment par la défaillance d'une pensée conceptuelle bien assise. Or, si cette dernière s'acquiert notamment par le passage à l'écrit, mais que, par ailleurs, la maîtrise de l'écrit se réalise difficilement — pour diverses raisons —, nous nous trouvons devant une "machinerie infernale" qu'il convient de démanteler.

L'analyse sémiologique de trois extraits d'un vidéogramme didactiques réalisé à l'IBLV par une équipe de recherche, tentera de démontrer comment un processus de conceptualisation peut être amorcé à partir d'un travail d'adéquation entre la matière du contenu (structures grammaticales, éléments lexicaux,

actes langagiers ...), la forme du contenu (intention didactique, sensibilisation, assimilation, révision, évaluation) et la matière et la forme de l'expression (matériau brut, image éléctronique et les procédés de mise en forme).

Didactic videogram and the process of intelect building

The specialists in language teaching have since long tried to define what teaching meant and many methods and perspectives have been proposed: structural, functional, situational, notional, communicative. Instead of asking the question: **how shall we teach better?** we intend to analyse beforehand the very act of learning. All the mental proceedings that are required for the information to enter, be stocked and processed, belong to a cognitive category. They imply a perception by means of the senses, they imply memorizing, thinking, learning.

The psychologists specialized in the learning process agree to say that the mental operation is never an instant process. To achieve that, you must follow a progression that goes from the concrete towards the abstract, going through the steps necessary for the inner process. A rich perceptive milieu, a varied visual performance, the dealing with concrete phenomena might be the departing point for the abstraction process, since visual data play a major role in the making of schemes and logical structures.

This leads us to postulate that the audio-visual medias might renew the process of conceptualization, since it would greatly speed the building of concepts by means of the use of the image and by the impact of the data communication. The question remains then – what sort of audiovisual medium shall we use? The analysis of the A.V. media, nowadays outdated, shows that not every image is equally efficient for learning, we postulate that, on account of the variety of ways of presentation it affords (possibility of integration, special effects, manipulation of the image), the electronic image could be ready to make easier and speed the process of conceptualization.

We want to pint out that our research refers a very precise context, that is, the teaching of French language in Tunísia to Tunisian adults. The people talk in French but endure great many problems when approaching the written text. These difficulties can be explained by the lack of a well founded conceptual thought. So, if such a process can only be acquired by the control of the written word, but, on the other hand, such a control is hardly acquired – for several reasons –, we face the **hell of a problem** that we need to solve.

The semiological analysis of these extracts of a didactic videogram, produced at the I.B.L.V. by a research team, will try to demonstrate how a process of conceptualization can be stimulated by means of an adequacy refering to the subject/matter of the contents (grammar structures, lexical elements, speech accidents, ...), the shape of the contents (didactic purpose, assimilation, revision, evaluation) and the subject/matter and shape of the speech (raw material, electronic image, and the procedure for setting in shape).

*LOUISE SAUVE**

Canadá

A simulação, um instrumento de aprendizagem

Na sua preocupação de melhorar o processo de aprendizagem e de ensino, os professores procuram sempre novos métodos de ensino susceptíveis de aumentar a participação dos estudantes, a retroacção imediata, o desenvolvimento e a aplicação de capacidades adquiridas e o transfert de aprendizagem. A simulação aparece nos dois últimos decénios como um método em educação, que permite melhorar o processo de ensino completando com vantagem os conhecimentos adquiridos pela leitura, as observações e os cursos magistrais. Apesar da proliferação de publicações ou de actividades intituladas "simulação", o professor que quiser utilizar a simulação como método de ensino vê-se confrontado com uma confusão evidente nos textos escritos. Jones em 1980 sublinha, no seu livro "Simulation" a importância desta confusão: "os autores que escreveram sobre os jogos têm tendência a considerar as simulações como tipos de jogos, e os autores que escreveram sobre o jogo dramático em educação parecem assemelhar as simulações aos exercícios de jogo de representações. O melhor exemplo desta confusão é a que é feita entre as simulações e os jogos".

A fim de ajudar os professores a escolher adequadamente as simulações a integrar no seu ensino, foi realizada uma investigação para clarificar o conceito de

* Télé-Université – Université du Québec (Canadá).

simulação e para responder às perguntas seguintes: Que é uma simulação? Quais são as propriedades essenciais e variáveis que distinguem a simulação do jogo? Quais são as etapas necessárias para elaborar uma simulação? Qual é o lugar e a utilização da simulação?

Sob o tema "A simulação do real e os documentos autênticos", propomo-nos abordar em primeiro lugar o conceito de simulação. Diremos que a simulação é um modelo ou uma representação dinâmica e simplificada de uma realidade definida como sistema real ou hipotético. Distinguiremos a simulação do jogo porque este último não se apoia sempre sobre um modelo da realidade e apresenta sempre uma situação conflitual ou competitiva que requer um vencedor, o que não é o caso na simulação.

Em segundo lugar, sublinharemos as vantagens e os limites da simulação. As suas principais vantagens são as de colocar o estudante numa situação representativa da realidade na qual pode pôr à prova uma ideia ou avaliar as vantagens de várias soluções pesando os riscos e evitando uma experiência real às vezes cara em vida e em dinheiro. A simulação não responde a todos os problemas educativos, tem os seus limites. A simulação não é a experiência da realidade, mas a de um modelo que representa a realidade. Este modelo pode ser desviado ou falseado pelo conceptor ou pela compressão do tempo no modelo.

Em terceiro lugar, descreveremos as etapas de concepção, de produção e de avaliação de uma situação e sublinharemos as utilizações em ensino a distância através de alguns exemplos.

La simulation, un outil d'apprentissage

Ayant pour souci d'améliorer le processus d'apprentissage et d'enseignement, les professeurs sont toujours à la recherche de nouvelles méthodes d'enseignement susceptibles d'augmenter la participation active des étudiants, la rétroaction immédiate, le développement et l'application d'habiletés acquises et le transfert

d'apprentissage, La simulation apparaît depuis les deux dernières décenies comme une méthode éducative permettant d'améliorer le processus d'enseignement tout en complétant avantageusement les connaissances acquises par la lecture, les observations et les cours magistraux. Malgré la prolifération de publications ou d'activités appelées "simulation", le professeur qui veut utiliser la simulation comme méthode d'enseignement est confronté à une confusion évidente dans les écrits. Jones en 1980 souligne dans son livre "Simulations" l'importance de cette confusion: "les auteurs qui ont écrit sur les jeux ont tendance à considérer les simulations comme des types de jeux, et les auteurs qui ont écrit sur le jeu dramatique en éducation semblent assimiler les simulations aux exercices de jeux de rôles. Le meilleur exemple de cette confusion est celle qui est faite entre les simulations et les jeux".

Afin d'aider les professeurs à choisir adéquatement les simulations à intégrer dans leur enseignement, une recherche a été menée pour clarifier le concept de simulation et pour répondre aux questions suivantes: Qu'est-ce qu'une simulation? Quelles sont les propriétés essentielles et variables qui distinguent la simulation du jeu? Quels sont les avantages et les limites de la simulation? Quelles sont les étapes nécessaires pour élaborer une simulation? Quelle est la place et l'utilisation de la simulation? Sur le thème "La simulation du réel et les documents authentiques", nous nous proposons d'aborder dans un premier temps le concept de simulation. Nous définirons que la simulation est un modèle ou une représentation dynamique et symplifiée d'une réalité définie comme un système réel ou hypothétique. Nous distinguerons la simulation du jeu parce que ce dernier ne s'appuie pas toujours sur un modèle de la réalité et qu'il présente toujours une situation conflictuelle ou compétitive qui requiert un gagnant, ce qui n'est pas le cas dans la simulation.

Dans un deuxième temps, nous soulignerons les avantages et les limites de la simulation. Ses principaux avantages sont de mettre l'étudiant dans une situation représentative de la réalité dans laquelle il peut mettre à l'épreuve une idée ou évaluer les avantages de plusieurs solutions tout en pesant les risques et en évitant une expérience réelle parfois coûteuse en vie et en argent. La simulation ne répond pas à tous les problèmes éducatifs, elle a ses limites. La simulation n'est

pas l'expérience de la réalité mais celle d'un modèle qui représente la réalité. Ce modèle peut être biaisé ou erroné soit par le concepteur ou par la compression du temps dans le modèle.

Dans un troisième temps, nous décrirons les étapes de conception, de production et d'évaluation d'une simulation et soulignerons les utilisations en enseignement à distance par quelques exemples.

Simulation – a learning device

When trying to make the learning/teaching process better the teachers always look for the new teaching methods through which the following items may be increased: active participation of students, immediate retroaction, development and use of acquired skills learning transfer. Simulation appears during the last two decades as an educational method that renders the teaching process better completing the knowledge acquired through reading, observations and academic learning. In spite of the multiplication of publications or of activities named "Simulation", the teacher who wants to make use of the simulation as a teaching method faces an evident misunderstanding in theoretical texts. In 1980 Jones' **Simulation** calls the attention to the same misunderstanding: "the authors who have written about games have the tendency to consider simulations as types of games, and the tendency to consider simulations as types of games, and those who wrote about the dramatic game in education seem to identify simulations with role-play exercises. The best example of this misunderstanding is the one between simulations and games".

In order to help the teachers to choose clearly the simulations to be included in their teaching, a research was carried out to clarify the idea of simulation and answer to the following questions:

What is a simulation? Which are the main and the variable characteristics that distinguish simulation from games? What are the advantages and limits of

simulation? What stages are required to elaborate a simulation? What is the place and use of simulation?

Our first aim is to deal with the idea of simulation within the subject "The Simulation of the Real and Authentic Documents". We shall say that simulation is a model or a dynamic and simplified representation of a reality defined as a real or, hypothetical system. We distinguish simulation from game because the latter is not always based on a model of reality and it presents always a situation of conflict or competition that requires a winner. This is not the case of simulation.

In the second place, we shall underline the advantage and limits of simulation. The main advantages are to place the student in a situation that represents reality, in which he can test an idea or evaluate the advantages of several solutions, considering risk and avoiding a real experience sometimes costly and difficult in life. The simulation does not give an answer to all educational problems; it has its own limits. It is not an experience of reality but a model representing reality; which can be based and misused by the creator of the idea or by compression of time in the model.

In the third place we shall describe the phases of creation, production and also underline its uses in distance teaching by means of several examples.

*MARIA EMÍLIA RICARDO MARQUES**

Portugal

Percepções esquecidas

Consciente do predomínio de alguns países na produção de materiais didácticos e pedagógicos mediatizados, desadequados culturalmente a públicos consumidores diferentes dos públicos de origem, procurou-se pôr em evidência as virtualidades de trabalhos locais que tenham em conta a dupla percepção eu-outro, esquecida como muitas outras. Entre estas últimas, as esquecidas, destaca-se a percepção auditiva, que, mesmo em documentos video, tem de ser objecto de análise cuidada a partir de tipologias diversas que a enquadram e de efeitos e funções que as marcam.

Des perceptions oubliées

Il nous faut prendre conscience du fait que quelques pays dominent la production de matériel didactqiue et pédagogique et, de documents "media". Ceux-ci sont éloignés, de par leur contenu et leur forme, des publics-cible dans

* Instituto Português de Ensino a Distância (Portugal).

les pays acheteurs-diffuseurs, marqués par une culture autre. Il devient donc indispensable que ces pays commencent à travailler, en tenant compte d'une identité culturelle qui les définit, d'un double rapport perceptif SOI – LES AUTRES, rapport à ne pas oublier. D'autres perceptions semblent, elles-aussi, minimisées, tenues en laisse. Parmi celles-ci, la perception auditive de "bandes sons", tellement importante, même lorsqu'il s'agit de documents-video. On essaiera, dans la communication présentée, d'établir des hypothèses de typologies pour ces univers sonores, en y démarquant effets et fonctions.

Perceptions never to be forgotten

Aware of the supremacy of some countries in the production of didactic and pedagogic material through media, which are culturally inadequate to consumers others than those originally aimed at, there has been an effort to stress out the virtualities of the local productions. The latter deal with the double perception self – others, forgotten as many others. Among those that have been forgotten, the auditive perception is to be pointed out, which even in video documents must go through an accurate analysis based on the different types that define them and the effects and functions that characterize them.

*DULCE REBELO**

Portugal

Contribuição para um modelo da percepção do discurso

A determinado nível a percepção do discurso implica a identificação de uma série ordenada de fonemas. Para que a percepção se realize de forma correcta é necessário conhecer qual a posição dos fonemas e as suas combinatórias possíveis.

Na presente comunicação, partindo-se da análise dos diferentes tipos de índices fonemáticos, procura-se esboçar um modelo que contemple a percepção tanto das sílabas como das palavras e dos sintagmas. A integração dos diversos índices, que permite veicular o máximo de informação, não exclui a intervenção multifacetada de mecanismos psicológicos que podem interferir de modo positivo ou negativo na percepção da fala, tal como nos dão notícia algumas experiências.

Contribution pour un modèle de perception du discours

A un certain niveau, la perception du discours implique l'identification d'une série ordonnée de phonèmes. Pour que la perception se fasse de manière

* Fundação Calouste Gulbenkian (Portugal).

Contribution pour un modèle de perception du discours

A un certain niveau, la perception du discours implique l'identification d'une série ordonnée de phonèmes. Pour que la perception se fasse de manière correcte, il est nécessaire de connaître la position des phonèmes et leurs possibilités combinatoires.

Dans la présente communication, à partir de l'analyse des différents types d'indices phonématiques, nous tentons d'ébaucher un modèle qui comprend non seulement la perception des syllabes, mais aussi celle des mots et des syntagmes. L'intégration des divers indices qui permet de véhiculer le maximum d'information, n'exclut pas l'intervention multiple de mécanismes psychologiques qui peuvent interférer de manière positive ou négative dans la perception de la parole, comme en témoignent certaines expériences.

Contribution for a model for the speech perception

The speech perception implies at a certain level, the identification of an arranged series of phonemes. The condition for a correct perception is the knowledge of the position of the phonemes and their possible combinatories.

In this report we try to outline a model for the perception both of syllabes and of words and syntagms, based on the analysis of the different types of phonemic marks. The integration of the various marks, which allows a maximum of information, does not exclude the diversified intervention of psychologic mechanisms that may interfere in a positive or negative way in the perception of the **parole**, as some experiences teach us.

VASCO GRANJA *

Portugal

ANTENA ABERTA: O imaginário da animação e a criatividade do público-alvo

As crianças e os jovens mostram-se particularmente receptivos aos filmes animados por diversos motivos. Certamente que o motivo mais significativo é o que se refere à importância da imagem.

O consumo da televisão, com destaque para os filmes de animação, começa muito cedo. Desde os dois anos de idade pode verificar-se uma inclinação para se observar imagens em movimento. E quando se toma consciência da narração por imagens, a animação começa a representar uma preferência que tem muito a ver com a cor, os sons e os efeitos cómicos.

A pouco e pouco desenvolvem-se o gosto e a necessidade de uma linguagem acessível que tem tudo o que é indispensável para a habituação. É por esta razão que as crianças e os jovens conhecem muito bem os horários dos seus programas favoritos.

Este fenómeno deve ser analisado do ponto de vista sociológico porque as crianças e os jovens falam com frequência, na escola, daquilo que viram na televisão; este facto pode ser muito útil na medida em que o filme animado é um meio auxiliar do ensino a todos os níveis.

Demonstra-se sem dificuldade que os múltiplos aspectos do filme animado podem participar activamente na actividade escolar do dia a dia. Para isso é necessário dispor de cinematecas bem fornecidas e de equipas de produção

destinadas a fornecer os filmes indispensáveis para os professores utilizarem nas aulas.

Esta acção didáctica não elimina o estudo e a difusão dos filmes de divertimento e de pesquisa estética.

ANTENNE OUVERTE: L'imaginaire dans l'animation et la créativité du public-cible

Les enfants et les adolescents se montrent particulièrement réceptifs aux films animés pour diverses raisons. Le motif le plus significatif est sûrement l'importance des images.

La consommation de la télévision, surtout des films d'animation, commence très tôt. Depuis l'âge de deux ans, on peut constater chez les enfants un goût pour l'observation des images animées. Et lorsqu'ils commencent à s'intéresser à la narration par les images, ils préfèrent les dessins animés comiques en couleur et accompagnés de bruitages.

Petit à petit, ils acquièrent le goût et le besoin d'entendre un langage simple auquel il est nécessaire de les habituer. C'est ainsi que les jeunes enfants et les adolescents connaissent précisément les horaires de leurs programmes favoris.

Ce phénomène doit être analysé d'un point de vue sociologique dans la mesure où les jeunes enfants et les adolescents parlent beaucoup, à l'école, de ce qu'ils ont vu à la télévision; ce qui peut être très utile, car le film animé est le meilleur auxiliaire de l'enseignement à tous les niveaux. Il apparaît clairement que les multiples aspects du dessin animé peuvent participer à part entière aux activités scolaires quotidiennes. Pour cette raison, il est nécessaire de disposer d'une cinémathèque bien fournie et d'équipes de production destinées à procurer les films indispensables aux professeurs dans leurs classes.

Cette action didactique n'exclut pas l'étude et la diffusion des films de divertissement et de recherche esthétique.

VASCO GRANJA

OPEN CHANNEL: The imaginary of animation and the creativity of the target audience

Children and young people are particularly receptive to animation for various reasons. The most meaningful motive is certainly related with the importance of image.

TV watching, with special focus on cartoons starts very early. A two-year old shows already a disposition to observe images in movement. And when one is conscious of the narrative through images, animation begins to represent a preference which has a lot to do with colour, sound and comic effets. Little by little, the taste and necessity of an accessible language are developed: this language possesses everything necessary for habit-forming. This is the reason why children and young people know the timetables of their favourite programmes.

This phenomenum should be analysed from a sociological point of view because children and young people often talk abot what they have seen on T.V. at school; this can be very useful if we consider that the cartoon is an helpful means of teaching at all levels.

It is easily demonstrated that the many aspects of the cartoon may participate strongly in everyday school life. For that reason well supplied cinematheques should be available as well as production teams aiming at providing the indispensable films to be shown in class by teachers.

This didactic action does not exclude the study and diffusion of films for leisure and art films.

*EVA DAM JENSEN**

Dinamarca

Ensino das línguas pelo video: expressão espontânea para principiantes. Apresentação do tipo de material que conduz indirectamente a produção da fala

No ensino das línguas, o elemento mais importante é a qualidade dos dados de INPUT.

É essencial que o INPUT seja rigoroso a todos os níveis (gramatical, sócio-linguístico, discursivo ou estratégico) uma vez que nós não podemos prever sobre que dados o aluno se vai apoiar para formular hipóteses e muito menos ainda o que poderá reter como adquirido.

Para ser natural, a língua deve ser espontânea.

Apresentando este INPUT em video, deve-se usar a língua no seu contexto (narrativo, situacional, visual) e deve-se dar também aos estudantes a possibilidade de emitirem hipóteses, não apenas no sentido literal das palavras mas ainda sobre o valor pragmático real das expressões e da sua interdependência funcional.

Nos métodos de ensino para principiantes esta exigência de espontaneidade é difícil de encontrar, se bem que seja indispensável ou pelo menos que esteja longe da maneira ideal de aprendizagem da língua falada – quer na fase de descodificação, quer na de produção. A partir de 1975, testámos nas produções video, as maneiras de "conduzir" uma conversa, de aprender os tempos verbais, as

* University of Copenhagen – Department of Romance Languages (Dinamarca).

funções da linguagem, o vocabulário, o momento da fala, e a complexidade geral do fenómeno linguístico, sem interferência na fluidez do discurso improvisado pelos falantes da sua própria língua.

Num método video recente (1985) para principiantes, acompanhados de três livros, cujo tema central é um inquérito policial, tentou-se mostrar que conseguimos finalmente superar simultaneamente todos os problemas mencionados.

Nestes livros, nós acompanhamos a formação de hipóteses dos estudantes e exploramos diálogos com o fim de os treinar a comunicar livremente entre eles a língua oral (e isto com a ajuda do trabalho em grupos de dois ou essencialmente jogos de interpretação).

Enseignement des langues par la vidéo: expression spontanée du niveau débutant. Présentation d'un matériel suscitant indirectement la production langagière

Dans l'enseignement des langues, l'élément le plus important est la qualité des données d'INPUT. Il est essentiel que l'INPUT soit authentique à tous les niveaux (grammatical, sociolinguistique, discursif ou stratégique) puisque nous ne pouvons prévoir sur quelles données l'apprenant va prendre appui pour formuler des hypothèses, encore moins ce qu'il conservera comme acquis.

Pour être naturel le langage doit être spontané. En présentant cet input en vidéo, on a affaire au langage dans son contexte (narratif, situationnel, visuel) et on donne aux étudiants la possibilité d'émettre des hypothèses, non seulement sur le sens littéral des mots mais aussi sur la valeur pragmatique réelle des expressions et de leur interdépendence fonctionnelle.

Dans les méthodes d'enseignement pour débutants, cette exigeance de spontanéité est difficile à trouver bien qu'elle soit indispensable ou au moins qu'elle soit de loin la manière idéale d'apprendre la langue parlée – tant dans la phase de décodage que dans celle de la production. Depuis 1975, nous avons testé, dans nos productions vidéo, les manières de "guider" une conversation, de maîtri-

ser les temps verbaux, les fonctions du langage, le vocabulaire, le temps de parole, et la complexité générale du phénomène langagier sans interférence sur la fluidité du discours improvisé par les auteurs natifs.

Dans une méthode vidéo récente (1985) pour débutants accompagnés de trois livres, dont le thème central est une enquête policière nous avons essayé de prouver que nous avons finalement réussi à faire face, en même temps, à tous les problèmes mentionnés.

Dans ces livres, nous guidons la formation d'hypothèses des apprenants et nous exploitons les dialogues en vue d'entraîner les étudiants à communiquer entre eux librement en langue orale (et ceci à l'aide de travail par groupe de deux ou jeux de rôles essentiellement).

Language teaching by video: spontaneous language at beginners level. Presentation of a teaching for indirect elicitation of language

For language teaching, no single ingredient is as decisive as the quality of the INPUT. It is of paramount importance that the input is genuine at all levels (grammatical, sociolinguistic, discursive and strategic), since we cannot predict what items a learner will form hypotheses about, let alone what will become intake. To be genuine, language has to be spontaneous.

Presenting this input on video, you have the language in its full context (narrative, situational, visual), and you give the students the possibility of inferring not only the literal meaning of the words but the true pragmatic value of the utterances in their functional interdependence.

In teaching material for beginners level this demand on spontaneity is hard to meet, yet it is indispensable or, at least, by far the soundest way of learning the spoken language, – decoding as well as producing. Since 1975 we have been

experimenting* ways of 'guiding' a dialogue, trying to control verbal tenses, speech functions, vocabulary, length of utterances and general complication, without interfering with the actual wording, which is improvised by the native actors.

In a recent beginners system (1985) with a detective story on video as the entral text (and three books to complete the system), we have tried to show that we have finally managed to cope with all the mentioned levels at a time. In the books we guide the learner's inferencing and hypothesis formation, and we exploit the dialogue for further training up to a level of free oral interaction between the students, mostly based on pair and role play.

*ASHOK KELKAR**

Índia

Atenção, não afogar o bébé na água do banho

Se admitirmos a necessidade de um tipo de comunicação a distância fora dos quadros no ensino tradicional como o praticado nas escolas e universidades (ensino semi-formal) para alunos e adultos e se acolhermos favoravelmente as possibilidades oferecidas pelos meios audio-visuais e suas combinações (multi-média) e também o uso da língua como suporte educativo (discursividade no ensino), não devemos perder, apesar disso, (1.ª parte) o que é realmente o ensino (o seu lugar a longo prazo na vida do indivíduo, os seus fins imediatos, os seus desafios) (2.ª parte) e, como o ensino é transmitido discursivamente e não-discursivamente (o que a linguagem verbal e a não verbal podem ou não podem fazer) (3.ª parte).

Se perdemos tudo isto de vista, podemos afogar o bébé na água do banho. Se isso não acontecer, somos senhores da situação e utilizamos o audio-visual de acordo com certos princípios de base (4.ª parte).

---

* Centre Advanced Study in Linguistics – Deccan College (Índia).

Attention ne pas noyer le bébé dans l'eau du bain

Si l'on admet la nécessité d'un type de communication à distance en dehors de tout cadre d'enseignement traditionnel comme celui pratiqué dans des écoles ou des universités (enseignement semi-formel) pour les scolaires et les adultes, et si l'on accueille favorablement les possibilités offertes par les moyens audio-visuels et leurs combinaisons (multimédia) ainsi que l'usage du langage comme support éducatif (discursivité dans l'enseignement), nous ne devons cependant pas perdre de vue (première partie) ce qu'est réellement l'enseignement (sa place à long terme dans la vie d'un individu, ses buts immédiats, ses défis) (deuxième partie), et comment l'enseignement est transmis discursivement et non-discursivement (ce que le langage verbal et le non-verbal peuvent ou ne peuvent pas faire) (troisième partie).

Si nous perdons tout ça de vue, il se peut que nous noyions le bébé dans l'eau du bain. Dans le cas contraire, nous restons maîtres de la situation et nous utilisons l'audiovisuel en accord avec certains principes de base (quatrième partie).

How not to drown the baby in the bathwater

In accepting the need for a 'broadcast' mode of communication ('distance') outside the framework of the conventional system of schools and universities ('semi-formal') for educating the young and old and in welcoming the possibilities opened up by the audio-visual media and their combination with each other ('multimedia') and with language as the medium of education ('discursivity in teaching'), we must not lose sight (section I) of what education is really all about (its long term in human life, its immediate goals and functionning, its challenges) (section II) and how education is mediated discursively and nondiscursively

(what language and the nonlinguistic modes can and cannot do) (section III). If we so lose sight there is a real danger of drowing the baby in the bathwater. If on the other hand we do not so lose sight, we could be the masters of the situation and employ the audiovisual media in accordance with certain principles (section IV).

424

*GABRIEL LA ROCQUE**

Canadá

Materiais educativos: máscaras de um real imaginário

Os materiais educativos tal como o conjunto das actividades pedagógicas (ou de formação) constituem artefactos. Não serão os media exemplos de um segundo grau de artificialidade? O ensino produz-se no jogo do artificial. Por trás das máscaras retiradas do real, o professor, o produtor mediático, actores da cena pedagógica, representam a ilusão do saber. A escola é o teatro da metáfora.

Matériels éducatifs: masques d'un réel imaginaire

Les matériels éducatifs tout comme l'ensemble des activités pédagogiques (ou de formation) constituent des artéfacts. Les médias ne sont-ils pas des exemples d'un second degré d'artificialité? L'enseignement se produit dans le jeu de l'artificiel. Derrière des masques empruntés au réel, l'enseignant, le producteur médiatique, acteurs de la scène pédagogique, jouent l'illusion du savoir. L'école est le théâtre de la métaphore.

---

* Université de Montréal (Canadá).

Educational materials: masks of an imaginary real

Educational materials as well as the whole of pedagogical activities (or formation) are artefacts. The media, aren't they examples of a second degree of artificiality? Teaching is produced in the game of the artificial. Behind the masks borrowed from the real, the teacher, the media producer, actors of a pedagogical stage are acting the illusion of knowledge. School is the theatre of metaphor.

*MARIA CLARA NUNES**

Portugal

Sistemas audiovisuais interactivos

- Considerações preliminares
- Audiovisual e Informática
- Interactividade
- Instrumentos dos Sistemas Interactivos
- A formação e os sistemas audiovisuais interactivos – análise de custos/ /benefícios

Systèmes audiovisuels interactifs

- Considérations préliminaires
- Audiovisuel et informatique
- Interactivité
- Instruments des Systèmes Interactifs
- La formation et les systèmes audiovisuels interactifs – analyse des coûts et des bénéfices

* LNETI / Centro de Formação Técnica (Portugal).

Interactive audiovisual systems

- Introductory remarks
- Audiovisual and informatics
- Interactivity
- Instruments of the interactive systems
- The formation and the audiovisual interactive systems – analysis of cost/ /benefit

*MELO E CASTRO**

Portugal

Para uma poética dos media

- Consideração da produção experimental como um dinamismo dialéctico de negação e apropriação que propõe sínteses Transgressoras.
- A dinâmica do suporte: desde a página em branco de Mallarmé ao video, passando pela Poesia Concreta.
- Quebra das cadeias temporais e sua substituição para tensões espaciais com valor de sinais icónicos.
- A informação estética e a leitura.
  O desafio dos suportes para a produção e para a leitura.
- Considerações para uma Estética Fria. O leitor activo.

Pour une poétique des média

- La production expérimentale considérée comme un dynamisme dialectique de négation et d'appropriation qui propose des systhèses transgressives.

* Instituto Português de Ensino a Distância (Portugal).

429

- La dynamique du support: de la page blanche de Mallarmé à la vidéo, en passant par la poésie concrète.
- La rupture des chaînes temporelles et leur substitution par des tensions spatiales ayant la valeur de signes iconiques.
- L'information esthétique et la lecture.
  Le défi des supports pour la production et pour la lecture.
- Considérations pour une esthétique froide. Le lecteur actif.

Towards a media poetics

- Experimented production considered as a dialectical dynamism of denial and appropriation that proposes Transgressive synthesis.
- Dynamics of support: from Mallarme's blank page to video, going through Concrete Poetry.
- Break of temporal chains and its replacement by space tensions with value of iconical signs.
- Aesthetic information and reading.
  The challenge of supports for the production and reading.
- Considerations towards a Cold Aesthetics.
  The active reader.

*PAUL LAVAUD**

Bélgica

Não digas à minha mãe que leio, ela julga que vejo televisão

- Imagem da escola, escola da imagem. Já não há escola sem imagem.
- Ensino a Distância?
- A imagem é uma aprendizagem a distância?
- Posição do estudante situada entre o professor estudante e consumidor, e o universitário teórico e produtor potencial.
- O tratamento universitário do papel da imagem no processo de aprendizagem dos conteúdos (referência ao livro de J. Jacquinot: imagem e pedagogia).
- Inflacção téorica e científica, extrema carência pedagógica dos professores do secundário superior.
- Achegas creativas, inserção de "produtos acabados", militantismo socio-educativo dos conteúdos; apostas de projectos pedagógicos.
- Da televisão escolar ao uso escolarizado da imagem.

* Archives et Musée de la Littérature – Bibliothèque Royale (Bélgica).

– Escolha de conteúdos, perspectivas ideológicas.

. actualidade literária
. prática teatral
. confrontação entre a animação e a criação em ambiente escolar
. estatuto extra-escolar da imagem; natureza socio-cultural do trabalho na escola
. relação creador/animador/professor
. mediação e discurso crítico

. o estatuto do professor face à utilização das imagens
. o professor utilizador: cidadão ou fora do estatuto
. metodologia da imagem fixa (semiologia) ao conteúdo televisivo (consumo)/conclusão e propostas

Ne dis pas à ma mère que je lis, elle croit que je regarde la télévision

– L'image de l'école, l'école de l'image. Il n'y a plus d'école sans images.

– L'enseignement à distance?

– L'image est-elle une mise à distance?

– Situation du praticien situé entre l'enseignant praticien et consommateur et l'universitaire théoricien et producteur potentiel.

– Le traitement universitaire du rôle de l'image dans le processus d'apprentissage des contenus (référence au livre de G. Jacquinot: image et pédagogie)

– Inflation théorique et scientifique, misérabilisme pédagogique des enseignants du secondaire supérieur.

- Apport créatif, insertion de "produits finis", militantisme socio-éducatif sur des contenus; enjeux de projets pédagogiques.

- De la télévision scolaire à l'usage scolarisé de l'image.

- Choix de contenus, perspectives idéologiques

  . l'actualité littéraire
  . la pratique théâtrale
  . confrontation entre l'animation et la création en milieu scolaire
  . statut extra-scolaire de l'image; nature socio-culturelle du travail dans l'école
  . relation créateur/animateur/professeur
  . médiation et discours critique

  . le statut de l'enseignant face à l'utilisation des images
  . l'enseignant utilisateur: citoyen ou hors-la-loi
  . méthodologie de l'image fixe (sémiologie) au contenu télévisuel (consommation)/conclusion et propositions

Don't tell my mother I read, she thinks I watch television

- The school image, the image school. There isn't anymore a school without images.

- Distance teaching?

- Is the image a means of establishing a distant perspective?

- Situation of the pratician lying between the teaching agent and consumer and the university scholar and potential producer.

- The University treatment of the role of the image in the process of contents learning (reference to G. Jacquinot book: Image and pedagogics).
- Theoretical and scientific inflation, pedagogic pauper attitude of teaching agents in the upper-secondary school.
- Creativity, insertion of "finished products", socio-educational militantism upon contents; conjugation of pedagogic projects.
- From school TV to the use of image in the school.
- Choice of contents, ideological perspectives.
  - literary actuality nowadays
  - theatrical practice
  - confrontation between animation and creativity at school
  - the status of image outside the school; socio cultural nature of work at school
  - media and critical approach

  - the status of the teaching agent refering to the use of images
  - the teaching agent in exercise: a citizen or an outlaw
  - the methodological procedure from the fixed image (semiology) to the TV contents (consumption)/conclusion and propositions

*CÂNDIDA MOREIRA**

Portugal

Logo: Linguagem e Filosofia, e o seu papel no processo ensino-aprendizagem

O mundo em que vivemos tem estado em contínua mudança, de tal maneira que alguém já disse que a única coisa que é constante é a mudança. Nos nossos dias, porém podemos dizer que a única coisa que é constante é a mudança da mudança.

Essas mudanças reflectem-se naturalmente no sistema educativo e os educadores interrogam-se como deverá ser a escola de hoje que tem por missão preparar os Homens do Séc. XXI.

É já lugar comum hoje ouvir-se falar no uso do computador no ensino. O computador que invadiu outros campos primeiro, infiltou-se também na Escola e parece que veio para ficar. No entanto, a introdução do computador na Escola poderá não alterar praticamente nada, alterar alguma coisa ou alterar significativamente o processo de Ensino/Aprendizagem.

Numa época de profundas mudanças da qual o computador é um símbolo, poderá e deverá ele próprio ser usado para mudar profundamente esse processo. É assim que é apontado como meio dessa mudança a linguagem de programação Logo, a qual tem raízes nos domínios da Inteligência Artificial, foi criada especi-

* Escola Superior de Educação de Viseu (Portugal).

ficamente para fins educativos, e é apoiada por uma filosofia de Educação imbuída das ideias de Piaget mas que vai para além delas.

Na presente comunicação serão referidos aspectos da linguagem/filosofia Logo bem como alguns resultados de estudos levados a cabo nos Estados Unidos e Grã-Bretanha. Em particular é abordado o papel da linguagem/filosofia Logo na formação dos professores do Ensino Elementar e são apontadas algumas conclusões resultantes da experiência recente da autora com alunos da Escola Superior de Educação.

Logo: langage et philosophie

Je présenterai ma communication en portugais, mais, avant, je vais faire un résumé en français.

Notre temps est caractérisé par un changement profond de telle sorte qu'on ne peut pas dire que la seule chose constante soit le changement, mais le changement du changement.

L'ordinateur est un des symboles de ce changement et il a été introduit dans pratiquement toutes les aires y compris l'éducation.

Parmi les diverses moyens d'utilisation de l'ordinateur dans ce domaine le langage de programmation "logo" est considéré comme capable de promouvoir le changement dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Je parlerai de quelques aspects de ce langage et aussi de la philosophie qui lui est sousjacente.

On considère que la formation du professeur est essentielle à la création d'une culture "Logo" dans la salle de classe.

Comme tel, je présenterai les résultats d'une recherche faite avec du "Logo" pour la préparation de professeurs aux Etats-Unis et en Angleterre.

On va parler aussi de quelques faits vérifiés pendant une petite expérience faite à l'Ecole Supérieur d'Education de Viseu.

CÂNDIDA MOREIRA

Logo: langage et philosophy

I'm going to present my communication in Portuguese but first I'll make a summary in English.

One of the main characteristics of today's life is changeableness. Things change so quickly and are substituted by new things again and again. What was new yesterday is no longer new today. The computer is a good example to illustrate this changeableness and it has been introduced in practically all fields, including education, of course.

Among other usages of the computer in the educational field, the "Logo" language is capable of promoting a deep change in the process of teaching and learning.

I'm going to mention some aspects connected to this subject, the type of language used as well as the philosophy underneath.

We consider that teacher training in computer operation is essential to the creation of a "Logo" culture in the classroom.

What I'm going to do now is to show you the results of research with the "Logo" to prepare teachers carried out in the United States and in England.

I'll also mention another experiment made at the school for Further Education in Viseu.

*OLGA GRABOVSKY**

França

A imagem ao serviço do ensino

I. Introdução

Vou distinguir três fases principais da minha experiência no domínio do ensino baseado na imagem.

- A nível das aulas do primeiro ciclo, a utilização do método audio-visual.
- A nível das aulas intermediárias, o emprego dos filmes fixos (histórias, contos, fábulas), ou de documentos impressos (postais, mapas, reproduções de pinturas, etc.).
- A um nível mais avançado (classes terminais) o uso de textos literários ricamente ilustrados, a projecção de filmes documentários ou de romances.

* Lycée Juliot Curie (França).

11. O meu primeiro contacto com o método audio-visual teve lugar há cerca de vinte anos.

– Utilizei-o durante quinze anos para ensinar o russo, segunda língua, ao nível das classes de sétimo e oitavo (método audio-visual Davydoff-Pauliat **Parler russe I et II, "Micha", etc.**, ...).
Depois de ter assitido a um curso audio-visual no Liceu Lavoisier, senti, logo de início, alguma reticência quanto a este processo de automatização dos reflexos do aluno. Saí de lá a dizer: *Parecem cãezinhos sábios*. Mas, na continuação, apercebi-me da eficácia deste método **dos reflexos condicionados** ao nível da aquisição das estruturas da linguagem quotidiana.

– Na sequência desta primeira experiência, utilizei (a nível das classes do segundo e primeiro) contos populares e contos de Puskin, documentários geográficos (cidades da URSS), documentários biográficos (sobre os escritores) sob a forma de filmes fixos.

– A um nível mais avançado (classe do primeiro) utilizei um texto literário enriquecido com ilustrações sugestivas: **La petite ville dans une tabatière** de Odoevskij. Nos dois casos, tanto no da apresentação de filmes fixos como no de um texto impresso profusamente completado com imagens, o resultado foi verdadeiramente conclusivo. A imagem, quer seja apresentada no texto para o animar, quer seja projectada no écran, é geradora de uma multiplicidade de ideias. Este método, que consiste em colocar a vista, o ouvido e outras sensações do aluno em contacto directo com o material a estudar (a sua cor, a sua atmosfera, todo o seu teor), permite mais do que apenas a palavra, diversificar a orientação de um comentário, multiplicar as suas possibilidades.
A última experiência que eu tentei foi de projectar no écran uma obra literária, o romance de Tourguenev **"ACJA"**. Em vez de escolher uma passagem isolada deste romance, quis apresentar a obra inteira aos alunos

(nível do primeiro e terminais), para que tivessem uma visão de conjunto do assunto e pudessem trabalhar sobre ele sem entrar nos pormenores do vocabulário.

III. **Diferenças** entre um curso de literatura estrangeira baseado num excerto de texto impresso e que se baseia numa obra apresentada a partir de uma projecção:

- A obra literária vista através de um texto escrito encontra-se muitas vezes estudada de forma incompleta, sobretudo a nível das classes do secundário. De resto, este processo fez obrigatoriamente apelo à utilização de numerosas questões por parte do professor quando se trata de fazer avançar o comentário (análise dos sentimentos ou reflexões sobre assuntos abstractos). À perda de tempo junta-se um elemento estranho que torna este género de abordagem um tanto artificial.

- A obra literária que um estudante aborda depois de uma projecção, permite uma visão de conjunto que atenua e afasta os problemas de língua propriamente dita.

A imagem dá relevo ao texto. Tem cor, fala sem – para tal – ser constantemente sustentada por palavras. A imagem é uma mina que conduz a uma investigação ilimitada no domínio duma língua estrangeira e do estudo da sua literatura. Notemos igualmente a importância da música que acompanha a projecção da imagem (sons, entoação da voz, barulhos diversos ou silêncio, pausas, ...), assim como a importância da plástica (expressão dos rostos, gestos, mímica, movimentos do corpo, ...).

Assim, graças à utilização das imagens, partindo do simples postal para passar a filmes fixos, depois a textos enriquecidos com ilustrações e por fim a obras inteiras, vistas no écran, podemos concluir dizendo que a experiência é variada e sedutora.

Conforme a classe abordada e o nível intelectual dos estudantes, chega-se às investigações mais inesperadas. A imagem faz progredir o aluno mais que um texto nu.

Apesar de todas as vantagens que este método apresenta há restrições a considerar. Por muito operante e interessante que seja o ensino a distância, tanto no primeiro ciclo como no segundo, de um estabelecimento secundário, comporta sérias lacunas, por causa da má distribuição dos horários no estudo das línguas vivas dos liceus franceses. Três horas por semana não permitem as perdas de tempo que exigem deslocações para salas especializadas. Por outro lado, o material necessário é nitidamente insuficiente para ser posto à disposição de cada professor, conforme os seus desejos. Para que **a imagem permaneça ao serviço do ensino**, seria necessário proceder a todo um reajustamento de horários de línguas vivas e a um enriquecimento sério em material especializado.

L'image au service de l'enseignement

I. Introduction

Je distinguerai trois étapes principales de mon expérience dans le domaine de l'enseignement basé sur l'image.

- Au niveau des classes du premier cycle l'utilisation de la méthode audio-visuelle.

- Au niveau des classes intermédiaires l'emploi des films fixes (histoires, contes, fables), ou de documents imprimés (cartes postales, cartes, reproductions de peintures, etc.).

- A un niveau plus avancé (classes de première et classes terminales) l'usage

de textes littéraires richement illustrés, la projection de films documentaires ou de romans.

II. Mon premier contact avec la méthode audio-visuelle a eu lieu il y a une vingtaine d'années.

– Je l'ai utilisée une quinzaine d'années pour enseigner le Russe langue II au niveau des classes de quatrième et troisième (méthode audiovisuelle Davydoff-Pauliat **Parler russe I et II et "Micha", etc.**).
Après avoir assisté à un exposé de cours audio-visuel au lycée Lavoisier j'ai senti, tout d'abord, quelque réticence devant ce procédé d'automatisation des réflexes de l'élève. J'en suis sortie en disant: *On dirait des petits chiens savants.*
Mais par la suite, je me suis rendue compte de l'efficacité de cette méhode **des réflexes conditionnés** au niveau de l'acquisition des structudes du langage quotidien.

– A la suite de cette première expérience, j'ai employé (au niveau des classes de deuxième et première) des contes populaires et contes de Puskin, documentaires géographiques (villes de l'URSS), documentaires biographiques (sur les écrivains), sous forme de films fixes.

– A un niveau plus avancé (classe de première) j'ai utilisé un texte littéraire enrichi d'illustrations suggestives: **La petite ville dans une tabatière** d'Odoevskij. Dans les deux cas: autant dans celui de la présentation de films fixes que dans celui d'un texte imprimé abondamment complété par des images, le résultat a vraiment été probant. L'image, qu'elle soit présentée dans un texte pour l'animer, ou projétée sur l'écran, est génératrice d'une multitude d'idées. Cette méthode qui consiste à mettre d'emblée, la vue, l'ouie et d'autres sensations de l'élève, en contact direct avec le matériel à étudier (sa couleur, son atmosphère, toute sa teneur),

permet de diversifier l'orientation d'un commentaire, d'en multiplier les possibilités, plus que ne peut le faire la parole seule.
La dernière expérience que j'ai tentée a été de projeter sur écran une œuvre littéraire, le roman de Tourguenev "ACJA". Au lieu de choisir un passage isolé de ce roman, j'ai voulu présenter l'œuvre entière aux élèves (niveau première et terminales), pourqu'ils aient une vue d'ensemble du sujet et puissent travailler dessus, sans rentrer dans les détails du vocabulaire.

III. **Différences** entre un cours de littérature étrangère basé sur un extrait de texte imprimé et celui qui repose sur une œuvre présentée, à partir d'une projection:

- L'œuvre littéraire vue à travers un texte écrit se trouve très soivent étudiée incomplètement, surtout au niveau des classes du secondaire. En outre ce procédé fait obligatoirement appel à l'utilisation de nombreuses questions, de la part du maître, quand il s'agit de faire avancer le commentaire (analyse des sentiments ou réflexions sur des sujets abstraits). A la perte de temps se mêle un élément étranger qui rend ce genre d'approche quelque peu artificiel.

- L'œuvre littéraire que l'étudiant aborde, après une projection, permet une vue d'ensemble que atténue et écarte les problèmes de langue proprement dits.

L'image donne un relief au texte. Elle est colorée, elle parle sans, pour autant, être constamment soutenue par des mots. L'image est une mine qui conduit à une recherche ilimitée dans le domaine d'une langue étrangère et de l'étude de la littérature. Notons également l'importance de la musique qui préside à la projection de l'image (sons, intonation de la voix, bruits divers ou silence, pauses, ...), de même que celle de la plastique (expression des visages, gestes,

mimique, mouvements du corps, ...). Ainsi grâce à l'utilisation des images, partant de la simple carte postale pour passer à des films fixes, puis è des textes enrichis d'illustrations, et enfin à des œuvres entières, vues sur écran, nous pouvons conclure en disant que l'expérience est variée et séduisante.

Suivant la classe abordée et le niveau intellectuel des étudiants on aboutit à des recherches les plus inattendues. L'image fait progresser l'élève davantage qu'un texte nu.

Malgré tous les avantages, que présente cette méthode il y a des restritions à apporter. Si opérant et intéressant que soit l'enseignement à distance, autant dans le premier cycle que dans le second d'un établissement secondaire, il comporte de sérieuses lacunes, à cause du mauvais aménagement des horaires dans l'étude des langues vivantes des lycées français. Trois petites heures par semaine ne permettent pas les pertes de temps que nécessitent tous les déplacements dans des salles spécialisées. D'autre part le matériel nécessaire est nettement insuffisant pour être mis à la disposition de chaque professeur, selon ses desiderata.

Pour que **l'image demeure au service de l'enseignement** il faudrait procéder à tout un réaménagement des horaires de langues vivantes et à un sérieux enrichissement d'un matériel spécialisé.

The use of image in teaching

I. Introduction

I shall distinguish three main stages from my teaching experience based on image.

- The use of the audio-visual method in classes of the first levels.
- The use of film strips (stories, short-stories, fables) or of printed matter (postacrds, maps, copies of pictures) in intermediate level classes.

– The use of well-illustrated literary texts, the showing of documentary films or films based on novels in advanced level classes (school-levels).

II. My first contact with the audiovisual method happened twenty years ago.

– I used it for fifteen years to teach Russian as a foreign language et elementary level classes (Davydoff-Pauliat audiovisual method: **Parler russe I et II, "Micha", and so on**).
After attending an audiovisual course at the Lavoisier Secondary School, I immediately had some doubts concerning this automatization process of the student's reflex. My comment was: *They look like wise puppets.* But afterwards I realized the efficiency of this method of **conditioned reflex** at the level of the acquisition of everyday language structures.

– As a sequence of this first experience I used folk tales and Puskin's short stories, geographic documentaries (cities in the Soviet Union), biographic documentaries (about the authors), all of them as film strips (intermediate levels).

– At a more advanced level I have used a literary text with suggestive illustrations: *La petite ville dans une tabatière* by Odoevskij. In both cases (film strip and printed text with images), the result was really conclusive. The image, whether presented in the text in order to make it stimulant or projected on a screen, creates inumerous ideas. This method, which consists in putting the sight, hearing and other senses of the student in close contact with the material to be studied (its colour, atmosphere, contents), enables the diversification of the comments and the multiplication of its possibilities, more than the word alone.
My latest experience was to project a literary work, Tourguenev's novel **'ACJA'**, on a screen. Instead of chosing an extract, I presented the whole work to the students (advanced levels), so that they would have a general

idea of the subject, as well as work on it without going into vocabulary details.

III. **Differences** between a foreign litterature course based on an extract from a printed text and a course based on work already projected:

- The literary work seen through a written text is often studied incompletely specially in secondary school classes. Besides, this process forces the teacher to ask many questions as he wants to proceed with the comment (analysis of feelings or reasoning about abstract subjects). The waste of time and a foreign element render this approach somewhat artificial.

- The literary work that a student deals with after a projection gives a general idea which diminuishes and decreases the language difficulties.

The image stresses the text. It has colour, it speaks by itself without the constant use of words. The image allows illimited research in the area of foreign language and of the study of its literature. The importance of the music (sound, intonation, several noises or silence, breaks, ...) has to be referred, as well as the importance of the plastic features (physionomy, gestures, mime, bodily movements, ...). Therefore due to the use of images, starting from the sample postcard, to the film strip, then to the texts with illustrations, and finally, to complete works on a screen, we may conclude by saying that this experience is varied and attracting.

According to class and to the intellectual level of students we arrive at the most unexpected researches. Through images the student improves more than through the unillustrated text.

Notwithstanding the advantages presented by this method, there are a few limitations to be pointed out. No matter how practicable or interesting distance teaching might be, in the first as well as more advanced levels of secondary school, it has serious gaps caused by the bad organization of the timetables concerning

the study of spoken languages in French Secondary Schools. Three hours a week do not allow for moving into special rooms. On the other hand, the material required is obviously too short to be used by each teacher according to their wishes.

So that the image may be used by teaching, the timetables of spoken languages should be wholely readjusted and the specialised material should be deeply improved.

*STANISLAW JAKÓBCZYK**

Polónia

Ouvindo o jornal radiofónico. Aspectos teleológicos

Toda a actividade didáctica exige – principalmente da parte do professor – consciência do seu objectivo. A primazia lógica de uma teleologia apropriada na situação didáctica é, portanto, ao mesmo tempo uma primazia prática. O "por que" fazer aproxima-se do "como".

O objectivo deveria ser formado explicitamente em termos operatórios; não é operatória, por exemplo, a noção de "competência" no "desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz".

A "compreensão auditiva" considerada como objectivo didáctico parece também demasiado geral e pouco operatória. Acreditar, por exemplo, que se desenvolve a compreensão auditiva através da audição de um único tipo de textos, parece uma pretensão excessiva. Admite, em particular, o funcionamento do transfert didáctico "intensivo" (esperança que praticando a audição do texto A o aprendiz assegura a compreensão dos textos B, C, etc.). Por vezes admite-se também o funcionamento dos transferts didácticos "extensivos" (onde a audição dos textos facilitaria, por exemplo, o domínio das outras faculdades linguísticas).

Existem, contudo, tipos de textos onde a compreensão de um único de entre eles contribui efectivamente para a compreensão dos outros textos do

* Institut de la Philologie Romane – Université Adam Mickiewicz (Polónia).

mesmo tipo. Não é o caso das "belles lettres" (grau de liberdade demasiado grande) mas dos textos com grande número de elementos invariáveis: fórmulas de delicadeza, discursos rituais, pequenos anúncios, jornais políticos.

O jornal radiodifundido seria um exemplo disso. A análise da sua forma revela a sua natureza fixa tanto na estrutura estilística como, por exemplo, no seu conteúdo lexical.

As vantagens da audição do jornal radiofónico parecem comuns às de todos os documentos autênticos. A compreensão e o domínio de um único documento dado pode constituir o seu próprio objectivo, o que eliminaria a necessidade do transfert intensivo. Também a única compreensão de um tipo de textos pode ser um objectivo em si – o que tornaria inútil o transfert extensivo.

A maneira de explorar o jornal radiofónico durante as aulas de línguas pode variar conforme a abordagem (e os objectivos) escolhida e goza de uma multiplicidade de técnicas.

A l'écoute du journal de radio. Aspects téléologiques

Toute activité didactique exige – de la part du professeur notamment – de la conscience de son objectif. La primauté logique d'une téléologie appropriée à la situation didactique est donc en même temps une primauté pratique. Le "pourquoi" faire s'approche du "comment".

L'objectif devrait être formulé explicitement en termes opératoires; il n'est pas opératoire, par exemple, la notion de "compétence" dans "développement de la compétence communicative chez l'apprenant".

La "compréhension auditive" en tant qu'un objectif didactique semble aussi trop générale et peu opératoire. Croire, par exemple, que l'on développe la compréhension auditive à l'écoute d'un seul type de textes, paraît une prétention excessive. Elle admet, en particulier, le fonctionnement du transfert didactique "intensif"/espoir qu'en pratiquant l'écoute du texte A l'apprenant s'assure la

compréhension des textes B, C, etc. Parfois, on admet aussi le fonctionnement des transferts didactiques "extensifs" où l'écoute des textes faciliterait, par exemple, la maîtrise des autres facultés langagières.

Il existe pourtant des types de textes où la compréhension d'un seul parmi eux contribue effectivement à la compréhension des autres textes du même type. Ce n'est pas le cas des belles lettres (le degré de liberté trop grand) mais des textes avec un grand nombre d'éléments invariants: formules de politesse, discours rituels, petites annonces, jornaux politiques.

Le journal radiodiffusé en serait l'exemple. L'analyse de sa forme révèle sa nature fixe aussi bien dans la structure stylistique que, par exemple, dans son contenu lexical.

Les avantages de l'écoute du journal de radio semblent communs à tous les documents authentiques. Or la compréhension et la maîtrise d'un seul document donné peut constituer son propre objectif, ce qui éliminerait la nécessité du transfert intensif. Aussi la seule compréhension d'un type de textes peut être un but en soi – ce qui rendrait inutile le transfert extensif.

La manière d'exploiter le journal de radio pendant les classes des langues peut varier selon l'approche (et les buts) choisis et jouit d'une multiple de techniques.

Listening to the radio news. Teleological aspects

All didactic activity requires a consciouness of its aim, mainly for the teacher's part. Therefore, the logical primacy of an adequate teleology in the didactic context is at the same time practical. The "why to do" is close to the "how to do".

The aim should be explicitly formulated regarding practice; for example, the notion of competence in the development of communicative competence in the learner is not practical.

450

The "Listening Comprehension" as a didactic aim appears to be too general and not much efficient; to believe that the listening comprehension is developped by the listening to a single type of texts seems rather excessive. It allows the functioning of the intensive didactic tranfer (hoping that by listening to text A the student understands texts B, C, and so on). Sometimes functioning of the extensive didactic transfers is also admitted (where the listening to texts would turn the other language skills easier).

However, there are sorts of texts where the understanding of just one text contributes for the understanding of the other similar texts. This is not the case of the "belles lettres" (too large a degree of freedom) but of texts consisting in many invariable elements: polite forms, ritual speeches, small advertisements, political newspapers.

The radio news would also be an example. The analysis of its form shows the fixed nature both of its style structure and, for instance, its lexical contents.

The advantages of listening to radio news seem identical to those of authentic documents. The understanding and the assimilation of a single document can form its own aim. This would eliminate the necessity of the intensive transfer. The single understanding of one type of texts can also be an objective in itself – which would render the extensive transfer useless.

The way of approaching the radio news in language classes can vary according to the approach (and the objectives) chosen and possesses a diversity of techniques.

451

*PRAMOD BATTACHARYA**

Índia

Métodos de linguística aplicada no ensino de línguas sino-tibetanas boro, mishing, etc., a não-falantes

O estado de Assam, localizado geograficamente na região nordeste da União Indiana, é habitado por falantes de línguas diversas que são geralmente classificadas como Indo-arianas (Indic), Sino-tibetanas (tibeto-chinesas), Austro-asiáticas (Mon-Khmer), dravidianas, etc. A metodologia moderna da linguística foi experimentada sob os auspícios da Sociedade de Línguas do Nordeste (North Eastern Language Society) que foi fundada em 1980 como instituição do Governo de Assam para comunicar conhecimentos profissionais em várias línguas indígenas da região nordeste da Índia a não-falantes através de um curso, com certificado de estudos, num período de três meses com uma série de 80 aulas de 45 minutos. Um programa denso com conhecimentos elementares de fonologia, morfologia, sintaxe e vocabulário foi preparado pelos membros da Faculdade da Sociedade em colaboração com os investigadores do Departamento de Línguas Indianas Modernas da Universidade de Gauhati. Foram preparados alguns manuais conforme os métodos actuais de ensino integrando esses problemas. O ensino de Mishing e Boro, como duas línguas vivas sino-tibetanas foi introduzido na primeira fase pela Sociedade durante o ano de 1980.

* B. Borodah College (Índia).

A língua Boro, como dialecto sino-tibetano, foi ensinada a nove grupos de não-falantes de Agosto de 1980 a Agosto de 1985 com métodos audio-visuais directos usados nas salas de aula pelos professores de línguas sem "Apoio Instrumental". As inscrições iam de 5 a 30 em grupos diferentes. Os que aprendiam a língua Boro eram na maioria falantes de língua indo-ariana (Indic) de Assam. Por outro lado, quatro grupos de alunos foram admitidos na aprendizagem da língua Mishing que é outro dialecto sino-tibetano. Os alunos eram falantes do dialecto de Assam (Asamiyã), um dialecto indo-ariano. A reacção dos alunos Indic a estes dialectos sino-tibetanos quanto a fonologia, morfologia, sintaxe e vocabulário foi grande nas aulas assim como nas suas avaliações subsequentes, depois de completados os cursos que tinham no mínimo 80 lições de 45 minutos. Os alunos não-falantes têm geralmente dificuldades na aquisição dos fonemas vocálicos segmentais que são peculiares do ponto de vista das suas línguas maternas, isto é, no caso da língua Boro, a vogal média não arredondada (O/O) e os traços suprasegmentais da entoação, quer dizer, tons altos, médios e baixos no que se refere à posição silábica. Os alunos que aprendem a língua Mishing também manifestaram as suas dificuldades na aquisição de vogais não arredondadas altas e médias, de nasais velares e palatais, assim como nos traços específicos do comprimento das vogais.

Quanto aos traços fonológicos, os dialectos sino-tibetanos Boro e Mishing apresentam aos falantes indo-arianos um número de diferenças notáveis. Os traços morfológicos e morfo-fonémicos são muito diferentes. O vocabulário é comparativamente mais fácil de aprender, mas os usos sintácticos são muito diferentes. Assim os métodos de línguística aplicada através de meios audio-visuais rudimentares resultaram num conjunto de técnicas de ensino que foram incorporadas em manuais de línguas aparentadas publicadas pela Sociedade como "Asamiyã – Boro Sabdakosh" (vocabulário dos dialectos Boro e Assam) e "Asamiyã – Mishing Sabdakosh" (vocabulário dos dialectos Mishing e Assam).

Como há grande âmbito de utilização do método instrumental através de gravadores audio, osciloscópio, etc., os métodos rudimentares de quadro e giz na sala de aula proporcionaram através da abordagem directa certo número de experiências. Verificou-se que os alunos consideraram mais fácil começar com uma ideia completa ou uma frase do que com um som ou um fonema. Para analisar a

acção a partir de um macro-nível para um micro-nível ou às vezes de um nível médio, tentou-se nas aulas obter melhores respostas quanto à aquisição da língua. As reacções dos alunos foram diversas e surpreendentes.

Trata-se de um método experimental de linguística no ensino de uma língua estrangeira a alunos num âmbito limitado. Outros resultados serão possíveis em esquemas subsequentes da Sociedade que poderão lançar uma nova luz neste campo.

Méthodes de linguistique appliquée à l'enseignement des langues sino-tibétaines boro, mishing, etc., à des débutants

L'état d'Assam, situé au Nord-Est de l'Inde, est peuplé d'habitants parlant différentes langues, habituellement classées sous le nom de Indo-Aryen (Indic), Sino-Tibétain (Tibéto-Chinois), Austro-Asiatique (Mon-Khmer), Dravidien, etc. La méthodologie moderne de linguistique appliquée a été expérimentée sous le contrôle de la Société des langues du Nord-Est fondée en 1980 et agréée par le Gouvernement Fédéral d'Assam pour communiquer un enseignement professionnel dans divers dialectes indigènes de la région Nord-Est de l'Inde au moyen d'un certificat d'études s'échelonnant sur une période de trois mois et comprenant une série de 80 leçons de 45 minutes chacune. Un programme condensé de connaissances élémentaires en phonologie, morphologie, syntaxe et vocabulaire a été élaboré par les membres de la faculté de la Société en collaboration avec les étudiants du Département des Langues Indiennes Modernes de l'Université de Gauhati. Quelques manuels ont été édités d'après ces méthodes d'enseignement: ils traitent des sujets mentionnés auparavant. L'enseignement du Mishing et du Boro, deux langues sino-tibétaines, a été introduit en premier lieu par la Société, en 1980.

La langue Boro, dialecte sino-tibétain, a été enseignée à neuf groupes de débutants du mois d'Août 1980 au mois d'Août 1985 au moyen de méthodes

audiovisuelles directes utilisées dans les classes par les professeurs de langue sans "support technique": le pourcentage d'inscriptions allait de 5 à 30 selon les différents groupes. Les apprenants de langue Boro étaient surtout des locuteurs de langue Indo-Aryenne de l'Assma. D'autre part, quatre groupes d'apprenants ont été admis en cours de langue Mishing qui est un autre dialecte sino-tibétain. Les apprenants étaient d'abord des apprenants de langue Assam (Asamiyã), un dialecte Indo-Aryen. La réaction des apprenants Indic à ces dialectes sino-tibétains dans les domaines de la phonologie, de la morphologie, de la syntaxe et du vocabulaire fut enregistrée en classe ainsi que grâce à la contribution postérieure des élèves ayant suivi un minimum de 80 leçons d'une durée de 45 minutes. Les apprenants éprouvaient généralement des difficultés dans l'acquisition des phonèmes segmentaux qui sont différents de ceux de leur langue maternelle en particulier dans le cas de la langue Boro, les voyelles centralles non-arrondies (O/O) et les traits suprasegmentaux de l'intonation, surtout les traits aigus, moyens et graves en ce qui concerne la position des syllabes. Les apprenants de langue Mishing ont aussi éprouvé des difficultés dans l'acquisition des voyelles non-arrondies hautes et moyennnes, des nasales vélaires et palatales ainsi que des traits spécifiques de la longueur des voyelles.

En ce qui concerne les traits phonologiques, le Boro sino-tibétain et le Mishing présentent un nombre de différences importantes avec les langues Indo--Aryennes. Leurs traits morphologiques et morpho-phonémiques sont différents pour la plupart. Le vocabulaire est plus facile à apprendre. Mais les usages syntaxiques sont différents. Par conséquent, les méthodes de linguistique appliquée au moyen de matériel audio-visuel rudimentaire ont abouti à l'élaboration d'un ensemble de techniques qui se sont matérialisées sous la forme de livres de travail des langues associées publiés par la Société sous le nom d'Asamiyã – Boro Sabdakosh (vocabulaire Boro et Assam) et Asamiyã – Mishing Sabdakosh (vocabulaire des langues Assam et Mishing).

Comme l'utilisation des méthodes instrumentales se fait sur une grande échelle grâce aux cassettophones audio et aux oscilloscopes, etc., les méthodes rudimentaires des classes qui utilisent la craie et le tableau noir pour appliquer la méthode directe ont montré le résultat de leurs expériences. On a pu constater que les apprenants trouvaient plus facile de commencer par l'étude d'une idée

complète ou d'une phrase que par celle d'un son ou d'un phonème. Pour analyser l'action à partir d'un macro-niveau vers un micro-niveau ou parfois à partir d'un niveau intermédiaire, on a essayé, dans les classes, d'obtenir de meilleurs résultats quant à l'acquisition du langage. Les réactions des apprenants ont été diverses et surprenantes.

Il s'agit d'une méthode expérimentale d'utilisation de la linguistique dans le domaine de l'enseignement d'une langue étrangère et dans un champ limité. Il est possible que de nouveaux résultats des expériences futures de la Société éclairent cette expérience sous un nouveau jour.

Applied linguistic methods for teaching sino-tibetan boro, mishing, etc. to non-speakers

The state of Assam geographically located in the North Eastern Region of the Indian Union is populated by diverse speakers of languages which are usually classified as Indo-Aryan (Indic), Sino-Tibetan (Tibeto-Chinese), Austro-Asiatic (Mon-Khmer), Dravidian, etc. The modern applied linguistic methodology was experimented under the auspices of the North Eastern Language Society which was established in 1980 as a registered institution with the State Government of Assam for imparting working knowledge in various indigenous languages of the North-Eastern region of India to non-speakers through a Certificate Course of Study within a period of three months with a lecture-series numbering eighty of forty-five minutes' duration. A condense syllabus with elementary knowledge of phonology, morphology, syntax and vocabulary was prepared by the Faculty members of the Society in collaboration with the scholars of the Modern Indian Languages Department of the University of Gauhati. A few hand-books were prepared on the actual teaching methods incorporating the problems. The teaching of Mishing and Boro, as two Sino-Tibetan living languages, was introduced in the first stage by the Society during 1980.

The Boro Language, as a Sino-Tibetan speech, was taught to nine batches of non-speakers during 1980 August to 1985 August with direct audio-visual methods used in the class-rooms by the language teachers without "Instrumental Aid". The range of enrolment was from 5 to 30 in different batches. The Boro language-learners were mostly of Indo-Aryan (Indic) Assamese speaking stock. On the other hand, four batches of learners were admitted in the Mishing language which is another Sino-Tibetan speech. The learners were primarily speakers in Assamese (Asamiyã), an Indo-Aryan speech. The response of the Indic learners to these Sino-Tibertan speeches in respect of phonology, morphology, syntax and vocabulary was recorded in their class-rooms as well as in their subsequent assessments after the completion of courses covering minimum eighty lectures of forty--five minutes duration. The non-speaker learners usually find difficulties in acquiring the segmental vowel phonemes which are peculiar from the point of their mother-tongues, i. e. in case of the Boro language, the unrounded mid vowel (O/O) and the suprasegmental features of tones i. e. high, mid and low in respect of the syllabic position. The Mishing language-learners also expressed their difficulties in acquiring high and mid unrounded vowels as well as the velar and palatal nasals as well as in the vowel-length features.

In respect of phonological features, the Sino-tibetan Boro and Mishing present a number of salient differences to the Indo-Aryan speakers. The morphological and morpho-phonemic features are strikingly different. The vocabulary is comparatively easier to learn; but the syntactic uses are mostly different. Thus the applied linguistic methods through rough audiovisual level resulted in a set teaching techniques which were embodied in work-books of the connected languages published by the Society as "Asamiyã-Boro Sabdakosh". (Assamese--Boro vocabulary) and "Asamyã-Mishing Sabdakosh" (Assamese Mishing vocabulary).

As there is ample scope of use of instrumental method through audio--recorders, oscilloscope, etc., the rough methods of the class-rooms with chalk and black boards through the direct approach presented a number of experiences. It was seen that the learners find it easier to start with a complete idea or a sentence than a sound or a phoneme. To analyse the action from a macro-level to

a micro-level or sometimes from a medio-level was tried in the class-rooms to get better responses as to the acquisition of the language. The responses from the learners were diverse and striking.

It is an experimental method of linguistics in respect of teaching a foreign language to learners in a limited scope. More results are possible in subsequent schemes of the Society which may throw new light.

458

*M. F. MALIK**

Canadá

Abordagem biocibernética do discurso dos media no ensino programado

Esta comunicação explica a noção básica da aplicação biocibernética da cadeia de informação em educação.

Apoia-se nas teorias de N. Wiener e W. Ashby quanto à descrição do transfert de informação específica entre professor e estudante numa situação em que o contacto directo é impedido pelo tempo ou pela distância. Discute o uso de media como a imagem, o som e segmentos de informação audiovisuais (filme, video) para input (entrada) de informação, extensão de informação e sua recuperação.

Descrevem-se as experiências práticas realizadas neste campo nos últimos dez anos no Centro de Aprendizagem do Departamento de Estudos de Comunicação, Universidade de Concordia em Montreal, Canadá.

* Concordia University (Canadá).

CANADA

L'approche biocybernétique du discours des média dans l'enseignement programmé

Cette communication traite du concept général de l'application biocybernétique de la chaîne de l'information au domaine éducatif.

Elle s'appuie sur les théories de N. Wiener et W. Ashby concernant la description du transfert spécifique d'information entre le professeur et l'étudiant dans une situation où le contact direct est empêché par le temps ou la distance.

Elle pose le problème de l'utilisation des média tels que l'image, le son et l'audiovisuel (film, vidéo) dans l'entrée de l'information, son stokage et sa mémorisation.

Les expériences concrètes pratiquées, ces dix dernières années, dans ce domaine, au Centre d'Etudes du Département de Recherches sur la Communication de l'Université Concorde à Montréal (Canada) sont décrites dans cette communication.

Biocybernetic approach to the media speech in programmed teaching

This paper explains the basic notion of biocybernetic application of information chain in education. It follows the thinking of N. Wiener and W. Ashby for the description of specific information transfer between teacher and student in a situation where direct contact is prevented by time or distance. It discusses the use of media like picture, sound and audiovisual (film, video) information segments for information input, information retention and recall.

The practical experiments done in this fields at the Learning Centre of the department of Communication Studies, Concordia University in Montreal, Canada in the past ten years are described.

Reunião da Comissão Científica do DIMED 86
13 de Março de 1986.

Presentes: Profs. Marcel de Grève, Max Egly, Ashok Kelkar, M.ª Emília Ricardo Marques e o Presidente do Colóquio Prof. Rocha Trindade (Presidente do IPED)

1. Antes de mais qualquer instituição de ensino a distância com responsabilidades deve integrar unidades autónomas, de investigação fundamental sem contudo esquecer aquelas que se definem vocacionadas para a investigação aplicada e desenvolvimento.

2. A partir de tais unidades, deliner-se-á a concepção de sistemas apropriados de equipamentos e sistemas adequados não só aos recursos materiais e humanos de cada país, como, e sobretudo, às respectivas identidades culturais.

3. O nível (investigação, produção ...) do trabalho desenvolvido no IPED recomenda e justifica o estabelecimento de contactos formais alargados com instituições similares de outros países (Europa, África, América, ...).

4. O valor e o poder reconhecidos ao ensino a distância recomendam que o seu raio de acção ultrapasse fronteiras nacionais e se estenda a zonas e populações integradas na mesma comunidade de interesses ou de raízes (linguísticas e/ou outras).

461

Assim propõe-se que cada país procure desenvolver os seus próprios recursos e produções técnico-educacionais, em regime de plena autonomia, embora recorrendo à experiência de outros países, sobretudo aqueles que partilham um mesmo espaço sociopolítico-cultural, uma língua veicular comum e/ou uma comunidade de interesses, por exemplo.

Considerando por isso a necessidade de desenvolver uma investigação continuada e permanente sobre problemas, de tecnologia educativa e de pedagogia, específicos do ensino a distância e, nomeadamente, aqueles relacionados com os discursos e as estratégias próprios a cada "medium" utilizados, em utilização ou ainda a desenvolver, recomenda-se uma conjugação de esforços das instituições europeias no sentido de proceder à criação e ao desenvolvimento de um centro europeu com esta vocação específica. É opinião do Conselho que este Centro deveria ter a sede em Portugal, o que implicaria a possibilidade de subsidiar e apoiar os já existentes no IPED.

Notas

- Editar em forma de livro as actas, com comunicações (versão trilingue) e, por razão de rapidez, apenas, com breves sínteses dos comentários feitos nos debates.

- Foi aceite a estrutura já organizada para uma sessão de trabalho (pequenos grupos de seis ou sete pessoas) para elaboração de um balanço das actividades do Colóquio.

A – Considérations générales

L'expérience acquise, depuis environ vingt ans de fonctionnement d'institutions d'enseignement à distance de partout dans le monde et utilisant une pédagogie ouverte, étroitement liée à la technologie multimedia, pour des actions éducatives ou d'enseignement formel, permet déjà d'arriver à un certain nombre de conclusions:

- L'efficacité pédagogique des matériaux scripto, audio et vidéo *de per se* ou en combinatoire, matériaux qui sont produits visant les actions d'enseignement à distance citées ci-dessus, découle tout autant de l'importance et de la rigueur de contenu et expression, que de l'adéquation aux profils et aux habitudes culturelles des populations cible visées.

- La même efficacité pédagogique découle encore de l'adéquation des discours didactiques utilisés à chaque "medium" diffuseur.

- L'introduction progressive de nouvelles techniques d'utilisation ou de nouveaux "medium" dans les systèmes d'enseignement à distance, exige un effort constant de conception et de perfectionnement des discours didactiques respectifs.

- Tout cet effort de recherche, de conception et de production de matériaux pour l'enseignement à distance doit être mis au point par une évaluation rigoureuse *a posteriori* de leur efficacité pédagogique.

- Cette action d'évaluation et de critique doit être déterminante dans tous *processus* d'innovation et de perfectionnement lorsqu'il s'agit de la production et de l'utilisation pertinentes de nouveaux matériaux didactiques.

De ces considérations découlent les recommendations suivantes:

B — Recommandations

- Les institutions d'Enseignement à Distance doivent assurer, dans la mesure de leurs possibilités une réelle autonomie de conception de didacticiels de façon à assurer que ceux-ci soient conçus en fonctions des populations visées.

- Ces institutions doivent intégrer des moyens de recherche fondamentale et appliquée visant l'évaluation rigoureuse des résultats obtenus en instances d'application de technologies éducatives, ainsi qu'une activité continue de recherches pédagogiques en rapport avec la conception et la production de nouveaux logiciels et de nouveaux didacticiels.

- L'échange de résultats, de recherches, d'expériences, de personnel et de matériaux produits, entre des institutions visant des buts analogues, est souhaitable dans un souci de critique mutuelle et d'enrichissement.

- Dans la mesure où ces techniques peuvent être utiles aux institutions d'enseignement traditionnel, le même genre d'échanges est envisageable avec ces institutions.

- Compte tenue des différences naturelles entre la pluralité de discours ancrés sur des aires culturelles, linguistiques ou nationales differenciées, il est conseillé de réunir les efforts internationaux dans le but de stimuler et de multiplier les résultats de la recherche technologique et pédagogique sur les discours médiatiques en Enseignement à Distance. Une importance particulière doit être donnée aux actions visant l'introduction de nouveaux media dans ces systèmes d'éducation.

- Sans sous-estimer toutes les relations bi ou multilatérales déjà établies entre institutions qui visent des objectifs cités dans les recommandations précédentes, il est conseillé que, pour des raisons pratiques, au premier rang desquelles la proximité géographique, un effort soit fait en vue de sensibiliser les instances éducatives des pays européens, sur le besoin d'organiser une coopération élargie dans les domaines de la recherche fondamentale et de la recherche appliquée sur les discours médiatiques en Enseignement à Distance, surtout en ce qui concerne leurs aspects pédagogiques et techniques. Une coopération de ce type dans un contexte géographique restreint pourrait contribuer à stimuler d'autres initiatives de coopération internationale visant des pays liés par certaines affinités d'intérêts divers, comme la proximité géographique, l'identité linguistique, la convergence d'objectifs économiques, sociaux ou culturels.

- Tenant compte du fait de la contribution déjà importante de l'IPED en ce qui concerne le développement de la recherche sur les discours didactiques médiatisés en Enseignement à Distance, il est recommandé à cette institution de développer des initiatives visant l'appui et le parrainage des entités européennes nationales et internationales pour la concrétisation du projet envisagé.

C – Proposition

Le Comité Scientifique du XXI^{ème} Colloque DIMED 86 invite l'AIMAV à acheminer les présentes recommandations vers les instances internationales et/ou nationales susceptibles de contribuer à la concrétisation de celles-ci.

A – General comments

The experience acquired after about twenty years of activity of distance teaching institutions all over the world, which make use of an open pedagogy strictly connected with multimedia technology for educational and formal teaching actions, can already lead to certain conclusions:

- The pedagogical efficiency of scripto, audio and video materials *de per se* or combined, materials which are produced with a view to the above mentioned distance teaching actions, depends both on the importance and strictness of content and expression and on their adequation to profiles and cultural traditions of target populations.

- That very pedagogical efficiency also depends on the adequation of the didactic discourse used in each medium.

- The progressive introduction of new techniques or new media in the systems of distance teaching demands a constant effort of conception and improvement of the respective didactic discourse.

- All this effort of research, conception and production of materials for distance teaching should be completed by a thorough *a posteriori* evaluation of their pedagogical efficiency.

– This critical analysis and evaluation should be decisive in every process of innovation and improvement when it concerns relevant production and use of new didactic materials.

These considerations lead to the following recommendations:

B – Recommendations

– As far as they can, distance teaching institutions should have a real autonomy to create didactic materials so as to make sure they are really suitable to each target population.

– These institutions should have means for research and development, aiming at a thorough evaluation of the results got in situations where educational technologies are used, and also a permanent activity of pedagogical research in connection with conception and production of new software and "courseware".

– The exchange of results, research, experiments, staff and materials among institutions with similar aim is desirable if there is a concern for mutual criticism and improvement.

– As far as these techniques may be useful to traditional teaching institutions, the same kind of exchanges is to be hoped for.

– Bearing in mind the natural differences among several kinds of discourse based on different cultural, linguistic or national areas, it is advisable to unite international efforts in order to stimulate and multiply the results of technological and pedagogical research on the media discourse in distance teaching. Particular importance should be given to actions aiming at the introduction of new media in these systems of education.

- With no intention of under-estimating all the bilateral or multilateral relations already established among institutions which aim at the same goals, it is advisable that, for practical reasons, mostly geographical proximity, on effort should be tried to make the educational instances of European countries aware of the need to organize an enlarged cooperation in the realms of research on various kinds of media discourse in distance teaching and its development, above all in what concerns their pedagogical and technical aspects. Such a cooperation in a restricted geographical context might stimulate other initiatives for international cooperation aiming at countries which are connected by affinities such as geographical proximity, linguistic identity, convergence of economic, social or cultural interests.

- Bearing in mind the contribution of IPED, which is already important, in what concerns the development of research on the didactic discourse of the media used in distance teaching, we think it advisable for this institution to develop initiatives leading to support and patronage from national and international entities to make this project come true.

SESSÃO DE ENCERRAMENTO
SEANCE DE CLOTURE
FINAL SESSION

Dans son édition datée du mardi 11 mars 1986, c'est-à-dire exactement pendant notre colloque en Algarve, le journal **Le Monde** titrait, à la une. *"Le télé-enseignement se développe"*, avec comme sous-titre: *"Le Centre national d'enseignement à distance à la recherche de nouveaux publics"*. En fait, l'ensemble de l'article s'applique merveilleusement aux activités de l'IPED, et cela jusqu'aux paroles citées du président François Mitterrand qui, devant le Collège de France, avait, le 14 mai 1985, exprimait le voeu de créer "une université ouverte, utilisant les techniques de l'enseignement à distance et contribuant largement à la formation permanente des adultes". Il s'agit là, bien évidemment, d'une volonté, au demeurant louable, de suivre l'exemple de l'IPED. Mais ce n'est pas tout. Plus loin dans l'article, on peut lire: "Un effort particulier sera fait pour l'apprentissage du français écrit aux travailleurs immigrés et pour le développement de langues "rares" pour les élèves français. Les programmes de langues étrangères seront développés pour les enfants d'immigrés (notamment de l'arabe et du portugais), l'expérience montrant qu'une meilleure maîtrise de la langue maternelle aide l'apprentissage du français, langue étrangère". Or, non seulement, dans ce domaine, l'"expérience", comme dit l'auteur de l'article, ne peut rien nous apprendre, mais encore n'est-il fait aucune mention des diverses études menées,

dans plusieurs pays, selon des critères scientifiques, dont l'une par un groupe de travail de l'AIMAV, qui **prouvent** que la maîtrise de la langue maternelle favorise grandement l'acquisition, – j'emploie intentionnellement la terminologie de Krashen, – d'autres langues, et plus particulièrement, s'agissant de travailleurs migrants, de la langue du pays d'accueil, comme on dit communément par euphémisme.

Mais nous allons cesser de nous lamenter et de nous plaindre de ces omissions; au contraire, la simultanéité de la parution de l'article du **Monde** et de notre colloque d'Algarve nous fournit la preuve, si besoin en était, que nous sommes sur la bonne voie.

De ce point de vue, précisément, notre colloque d'Algarve m'apparaît comme tout à fait révélateur. Il est clair que nous étions en prise directe sur l'actualité. Et je m'en voudrais de ne pas citer ici une des conclusions du professeur Armando Rocha Trindade, le président de l'IPED, qui fut aussi le président du colloque: "Il est ressorti de nos discussions qu'il n'y a pas de solutions uniques, ni des règles de discours des médias pour l'éducation qui soient universelles, sauf peut-être celles qui se rattachent à l'éthique même de l'éducation ou à ses aspects éthiques, si vous préférez; mais ceci est un domaine à propos duquel les éducateurs sont, pour une fois, tous d'accord. Maintes fois les questions de l'adéquation culturelle des matériaux didactiques aux profils des populations ciblées respectives, ont été soulevées ... ".

Notre colloque d'Algarve, qui s'achève, est un cas de figure de ce que l'on peut obtenir, dans le domaine des progrès scientifiques, grâce à une collaboration loyale et fraternelle entre une institution nationale et une institution internationale, grâce aussi aux contacts, certes professionnels, mais non moins amicaux entre les participants. Je suis d'avis que ce XXI^{e} colloque de l'AIMAV servira d'exemple.

Répondant aux exigences de M^{me} Claire Benedetti, rapporteur d'un des groupes de travail, je signale certaines activités prochaines de l'AIMAV:

– Du 29 décembre 1986 au 3 janvier 1987, aura lieu à Lomé (Togo) un colloque sur l'"enseignement endogène des langues vivantes".

- Au cours de la première quinzaine du mois de mai 1987, aura lieu à Udine (Italie) un colloque sur le thème: "Ilôts minoritaires au sein de cultures minoritaires: problèmes psycholinguistiques, sociolinguistiques, et éducatifs".

- A la suggestion de notre collègue, le professeur Ashok Kelkar, de l'université de Poona (Inde), un colloque est envisagé, à Toronto (Canada), sur "Semiotic Landscapes and Inscapes in Educational Communication".

- Un projet est à l'étude pour l'organisation d'un colloque au Brésil, – qui est, par hasard? un autre pays de langue portugaise, – sur le thème toujours actuel des "droits de l'homme et les droits linguistiques".

Pour répondre, enfin, à une question souvent formulée au cours du colloque et portant sur les objectifs de l'organisation de l'AIMAV, je signale que, malgré le fait que nous ne fassions pas volontiers de la publicité en notre faveur, le Secrétariat Général de l'AIMAV envisage la publication d'un dépliant expliquant et commentant la vocation et les activités de notre association.

Mais revenons au présent. Il m'appartient de présenter à votre approbation le Rapport Final et les Recommendations formulées par le Comité Scientifique du colloque:

RAPPORT FINAL DU COMITE SCIENTIFIQUE

A – Considérations générales

L'expérience acquise, depuis environ vingt ans de fonctionnement d'institutions d'enseignement à distance partout dans le monde et utilisant une pédagogie ouverte, étroitement liée à la technologie multimedia, pour des actions éducatives ou d'enseignement formel, permet déjà d'arriver à un certain nombre de conclusions:

- L'efficacité pédagogique des matériaux scripto, audio et vidéo *de per se* ou en combinatoire, matériaux qui sont produits visant les actions d'enseignement à distance citées ci-dessus, découle tout autant de l'importance et de la rigueur de contenu et expression, que de l'adéquation aux profils et aux habitudes culturelles des populations cible visées.

- La même efficacité pédagogique découle encore de l'adéquation des discours didactiques utilisés à chaque "medium" diffuseur.

- L'introduction progressive de nouvelles techniques d'utilisation ou de nouveaux "medium" dans les systèmes d'enseignement à distance, exige un effort constant de conception et de perfectionnement des discours didactiques respectifs.

- Cette action d'évaluation et de critique doit être déterminante dans tous *processus* d'innovation et de perfectionnement lorsqu'il s'agit de la production et de l'utilisation pertinentes de nouveaux matériaux didactiques.

De ces considérations découlent les recommandations suivantes:

B – Recommandations

- Les institutions d'Enseignement à Distance doivent assurer, dans la mesure de leurs possibilités une réelle autonomie de conception de didacticiels de façon à assurer que ceux-ci soient conçus en fonctions des populations visées.

- Ces institutions doivent intégrer des moyens de recherche fondamentale et appliquée visant l'évaluation rigoureuse des résultats obtenues en instances d'application de technologies éducatives, ainsi qu'une activité continue de recherches pédagogiques en rapport avec la conception et la production de nouveaux logiciels et de nouveaux didacticiels.

- L'échange de résultats, de recherches, d'expériences, de personnel et de matériaux produits, entre des institutions visant des buts analogues, est souhaitable dans un souci de critique mutuelle et d'enrichissement.

- Dans la mesure où ces techniques peuvent être utiles aux institutions d'enseignement traditionnel, le même genre d'échanges est envisageable avec ces institutions.

- Compte tenue des différences naturelles entre la pluralité de discours ancrés sur des aires culturelles, linguistiques ou nationales différenciées, il est conseillé de réunir les efforts internationaux dans le but de stimuler et de multiplier les résultats de la recherche technologique et pédagogique sur les discours médiatiques en Enseignement à Distance. Une importance particulière doit être donnée aux actions visant l'introduction de nouveaux média dans ces systèmes d'éducation.

- Sans sous-estimer toutes les relations bi-ou multilatérales déjà établies entre institutions qui visent des objectifs cités dans les recommandations précédentes, il est conseillé que, pour des raisons pratiques, au premier rang desquelles la proximité géographique, un effort soit fait en vue de sensibiliser les instances éducatives des pays européens, sur le besoin d'organiser une coopération élargie dans les domaines de la recherche fondamentale et de la recherche appliquée sur les discours médiatiques en Enseignement à Distance, surtout en ce qui concerne leurs aspects pédagogiques et techniques. Une coopération de ce type dans un contexte géographique restreint pourrait contribuer à stimuler d'autres initiatives de coopération internationale visant des pays liés par certaines affinités d'intérêts divers, comme la proximité géographique, l'identité linguistique, la convergence d'objectifs économiques, sociaux ou culturels.

- Tenant compte du fait de la contribution déjà importante de l'IPED en ce qui concerne le développement de la recherche sur les discours didacti-

ques médiatisés en Enseignement à Distance, il est recommandé à cette institution de développer des initiatives visant l'appui et le parrainage des entités européennes nationales et internationales pour la concrétisation du projet envisagé.

– Compte tenu des besoins croissants d'enseignement à distance ainsi que les difficultés, quant au coût et au savoir-faire, inhérentes à l'utilisation de nouvelles technologies éducatives, des efforts devront être mis en œuvre en faveur de la production de techniques appropriées aux conditions particulières des pays en développement.

C – Proposition

Le Comité Scientifique du XXI^{ème} Colloque DIMED 86 invite l'AIMAV à acheminer les présentes recommandations vers les instances internationales et/ou nationales susceptibles de contribuer à la concrétisation de celles-ci.

Marcel de Grève (Belgique)
Max Egly (France)
Ashok Kelkar (India)
Maria Emília Ricardo Marques (Portugal)
Armando Rocha Trindade (Portugal)

Avec cette dernière proposition, me voici du coup projeté dans une des vocations essentielles de l'AIMAV, cette "Association pour le Développement de la Communication Interculturelle" qui, avec l'aide efficace de l'IPED, – non seulement du président, le professeur Armando Rocha Trindade, ou de son alter

ego, le professeur Maria Emília Ricardo Marques, – mais de tout l'IPED, remarquablement stimulé par M^me^ Eduarda Leal Coelho, a pu cerner la notion même et les applications possibles de l'enseignement à distance.

Je tiens, enfin, à remercier chaleureusement M. le Maire et la Municipalité d'Albufeira dont l'accueil particulièrement cordial a, sans conteste, contribué à créer l'ambiance créatrice dans laquelle baigna notre colloque d'Algarve.

Mais, vous ai-je dit, ce colloque s'achève. Force m'est, hélas! de déclarer fermé ce XXI^e^ Colloque de l'AIMAV, DIMED 86.

Je vous souhaite un excellent retour à vos études et dans vos foyers. Et je vous dis: Chers amis, au revoir.

Marcel de Grève

LISTA DE PARTICIPANTES

LISTE DES PARTICIPANTS

LIST OF PARTICIPANTS

NOME	INSTITUIÇÃO	ENDEREÇO
BHATTACHARYA, Pramod Chandra	NELSO (INEL)	B. Borooach College Guwahati – 781007 – Assam ÍNDIA
CASTRO, E. M. de Melo	IPED – CETED	Rua Maria, 31, 2.º 1100 Lisboa PORTUGAL
DE GREVE, Claude	Université de Paris X (Nanterre)	Av. Winston Churchill, 157 1180 Bruxelles BÉLGICA
DE GREVE, Marcel	Université de Gand	Blandijnberg, 2 B. 9000 Gent BÉLGICA
EGLY, Max	ACCT	15, Quai André Citröen 75015 Paris FRANÇA
FERREIRA, Maria Edite	IPED – CEPED	Av. Dr. Elísio Moura, 397, 8.º C 3000 Coimbra PORTUGAL
GOUVEIA, Maria Alice Nobre	IPED – CEPED	R. Capitão Luís Gonzaga, 8, 5.º Dto – 3000 Coimbra PORTUGAL
GRABOVSKY, Olga	Lycée Joliot Curie (Nanterre)	51, Rue de la Comète 92600 Asnières FRANÇA

NOME	INSTITUIÇÃO	ENDEREÇO
GRANJA, Vasco		Av. Bartolomeu de Gusmão, 4, 2.º Dto. Damaia – 2700 Amadora PORTUGAL
HEMANS, Arnout	Centro de Línguas Vivas Universidade Católica de Lovaina	Grezstraat 25, B 3046 Oud – Heverlee BÉLGICA
JACÓBCZIK, Stanislaw	Institut de la Philologie Romane	Université Adam Mickiewicz Poznam POLÓNIA
JENSEN, Eva Dam	University of Copenhagen Department of Romance Languages	Njalsgade 80, Copenhagem D – 2300 – S DINAMARCA
KELKAR, Ashok	Deccan College Post-graduate and Research Institute	Pune 411 006 ÍNDIA
LA ROCQUE, Gabriel	Université de Montréal BP. 6128 Technol. Ed.	520, Côte Ste-Catherine, Montréal P. Q. CANADÁ
LAVAUD, Paul	Archives et Musée de la Littérature – Bibliothèque Royale Albert	Bibliothèque Royale Albert 1er 4, Boulevard de l'Empereur 1000 Bruxelles BÉLGICA
LEGRIS, Renée	Université de Québec à Montréal	C. P. 8888 Montréal H3C – 3P8 CANADÁ

NOME	INSTITUIÇÃO	ENDEREÇO
MAHIEU, Monique	Institut Bourguiba de Langues Vivantes	47, Av. Liberté – Tunis TUNÍSIA
MALIK, M. F.	Concordia University	7141 Sherbrooke Str. West – Montréal, P. Q. CANADÁ
MOREIRA, Cândida	Escola Superior de Educação de Viseu	Rua Dr. Henrique Miranda, 149 4300 Porto PORTUGAL
NUNES, Maria Clara	LNETI/Centro de Formação Técnica - Lisboa	Azinhaga dos Lameiros (à estrada do Paço do Lumiar) 1600 Lisboa PORTUGAL
PINA, Luís Estevão de Andrade	Cinemateca Portuguesa	Rua Barata Salgueiro, 39 1200 Lisboa PORTUGAL
REBELO, Dulce	Fundação Calouste Gulbenkian	Av. de Berna, 56, 2.º 1000 Lisboa PORTUGAL
RICARDO MARQUES, M. Emília do Carmo	IPED – CETED	Palácio Ceia Rua da Escola Politécnica, 147 1200 Lisboa PORTUGAL
ROCHA TRINDADE Armando	IPED	Palácio Ceia Rua da Escola Politécnica, 147 1200 Lisboa PORTUGAL

NOME	INSTITUIÇÃO	ENDEREÇO
SAUVE, Louise	Technologie Educative Télé-Université du Québec	Université du Québec 214, Av. Saint Sacrement Québec, Qué, Canadá G1N 4M6 CANADÁ
TAVARES, Maria Clara	Escola Superior de Educação de Leiria	Rua Infanta D. Maria, 47, 2.º 3000 Coimbra PORTUGAL

Composto e maquetizado nos Serviços Gráficos
do Instituto Português de Ensino a Distância

Acabou de imprimir-se em 1986

481

21.º Colóquio
Algarve, 10 - 15 Março 86

DISCURSO DOS MEDIA E ENSINO A DISTÂNCIA

Presidente: A. ROCHA TRINDADE

Conselho Científico:

A. Kelkar (Poona - Índia)
M. de Grève (Bruxelles)
M. Dieuzeide (Paris)
M. E. Ricardo Marques (Lisboa)
M. Egly (Paris)
M. Têtu (Montréal)

Comissão Organizadora:

A. Gaspar
A. Quataert
M. E. Leal Coelho
J. Nascimento Piedade
M. L. Moura Pires

IPED – Instituto Português de Ensino a Distância

AIMAV – Association Internationale pour la Recherche et la Diffusion des Méthodes Audio-Visuelles et Structuro-Globales

Organisation Non Gouvernementale Agrée par l'UNESCO (C)